

Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen vuoden 2014 1-6 luokkien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Kesäkuu 2020
Oona Hujanen

Ohjaajat: Markku Hannula ja Anu
Laine



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Oona Hujanen		
Työn nimi - Arbetets titel Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen vuoden 2014 1-6 luokkien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa		
Title Supporting Students' Self-efficacy in the National Core Curriculum of 2014 for Year Groups 1-6		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Hannula ja Anu Laine	Aika - Datum - Month and year 6/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 104 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on Albert Banduran luoma minäpystyvyyden käsite. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön arviota omista kyvyistään oppia ja toimia jossakin tilanteessa tai tehtävässä sen tarvitsemalla tavalla. Hallinnan kokemusten ja ympäristön palauteen on osoitettu olevan yksi tärkeimpiä minäpystyvyyden kokemusta rakentavia tekijöitä. Minäpystyvyydellä on tärkeä rooli yksilön kehityksessä ja sen on todettu vaikuttavan yksilön motivaatioon, itsesääätelyyn ja koulusuorituksiin jopa yksilön kykyjä enemmän. Yksilöiden minäpystyvyyttä tukemalla voidaan saada yksilöt hyödyntämään oman potentiaalinsa ja näin lisätä yksilöiden välistä mahdollisuuksien tasa-arvoa yhteiskunnassa. Koulu on keskeinen toimija, joka voi vaikuttaa lasten minäpystyvyyteen, ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet keskeinen opettajan toimintaa ohjaava asiakirja. Tutkimuksessani tarkastelen luokkia 1-6 koskevia vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita minäpystyvyyden teorian näkökulmasta ja sitä, miten opetussuunnitelma ohjaa opettajaa tukemaan oppilaan minäpystyvyyden kokemusta.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Opetussuunnitelman analyysi suoritettiin Atlas.ti laadullisen aineiston analyysiohjelmaa apuna käyttäen. Opetussuunnitelmasta poimittiin virkkeet, jotka ilmensivät jotain minäpystyvyyden osatekijää tai minäpystyvyyden tukemisen keinoa. Eri osatekijöiden ja keinojen esiintyvyydet kvalifioitiin niiden kokonaisesiintymisen hahmottamiseksi. Lisäksi opetussuunnitelmasta laskettiin minäpystyvyyden lähikäsitteiden esiintymät.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Vaikka itse minäpystyvyyden käsite esiintyy opetussuunnitelmassa vain kaksi kertaa, sen lähikäsitteet esiintyvät opetussuunnitelmassa suhteellisen useasti. Minäpystyvyyden osatekijöitä ja tukemisen keinoja käsittelevät virkkeet kattavat 16,7 % opetussuunnitelmatekstistä. Virkkeiden perusteella opetussuunnitelmaan ei kuitenkaan rakentunut yhtenäistä kokonaisuutta minäpystyvyyden teoriasta ja sen tukemisen keinoista. Jatkotutkimuksessa olisikin kiinnostavaa selvittää opettajien tietämystä minäpystyvyyden teorioista ja heidän oppilaiden minäpystyvyyden tukemiseksi käyttämiään keinoja.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Minäpystyvyyden teoria, minäpystyvyyden käsite, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelman taustaideologiat		
Keywords theory of self-efficacy, concept of self-efficacy, National Core Curriculum, ideological basis of curriculum		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Oona Hujanen		
Työn nimi - Arbetets titel Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen vuoden 2014 1-6 luokkien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa		
Title Supporting Students' Self-efficacy in the National Core Curriculum of 2014 for Year Groups 1-6		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Hannula ja Anu Laine	Aika - Datum - Month and year 6/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 104 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> The theoretical basis of this research is the concept of self-efficacy introduced by Albert Bandura. Self-efficacy means a person's estimate of his or her capability to learn and to execute the courses of action required in a particular situation or task. Mastery experiences and social feedback have been shown to be important factors in the building of self-efficacy. Self-efficacy plays an important role in an individual's development, and its impact on a person's motivation, self-regulation and academic achievement has proved to be even stronger than the impact of one's actual skills. Supporting individuals' self-efficacy can make them capitalize their potential, and thus increase the equality of opportunity in society. School is an essential agent when it comes to the development of children's self-efficacy, and the national core curriculum is the key document guiding teachers in their work. For this research, the national core curriculum of 2014 for the year groups 1-6 was examined from the viewpoint of the self-efficacy theory, and of how teachers can enhance self-efficacy in pupils.</p> <p><i>Methods.</i> The analysis of the national core curriculum was conducted using Atlas.ti analysing program for qualitative research. Sentences referring to some component of self-efficacy, or to some means of supporting it, were collected from the curriculum. The incidences of the various components, and means of support, were qualified in order to get their total numbers. Furthermore, concepts close in meaning to self-efficacy were gathered.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Although the concept of self-efficacy only comes up in the curriculum twice, concepts close in meaning appear fairly frequently. Sentences addressing the components of self-efficacy, or means of supporting it, cover 16.7 % of the curriculum text. Nevertheless, the sentences collected from the curriculum did not form a coherent theory of self-efficacy or means of supporting it. Interesting topics for further research would be to investigate to what extent teachers are familiar with the theory of self-efficacy, and what methods they use to enhance positive self-efficacy in their pupils.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Minäpystyvyyden teoria, minäpystyvyyden käsite, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelman taustaideologiat		
Keywords theory of self-efficacy, concept of self-efficacy, National Core Curriculum, ideological basis of curriculum		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	MINÄPYSTYVYYS	4
2.1	Minäpystyvyys sosiokognitiivisen teorian osana.....	4
2.2	Minäpystyvyyden käsite	7
2.3	Minäpystyvyyden lähikäsitteet.....	13
2.4	Minäpystyvyyden vaikutukset koulutyöhön.....	16
2.4.1	Motivaatio: valinnat, ponnistelu ja sitoutuminen	16
2.4.2	Itsesääätely: tavoitteen asettelu ja strategioiden käyttö	19
2.4.3	Suoritukset ja koulumenestys	20
2.5	Minäpystyvyyden osatekijät ja niiden kehittymisen tukeminen	22
2.5.1	Hallinnan kokemukset	22
2.5.2	Ympäristön palaute	25
3	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET.....	29
3.1	Opetussuunnitelmatyö Suomessa.....	29
3.1.1	Koulutuksen ohjausjärjestelmä	29
3.1.2	Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyö.....	32
3.2	Suomalaisen opetussuunnitelman tavoitteet ja tausta- ideologiat	34
3.2.1	Curriculum- ja Bildung-ideologiat suomalaisen opetussuunnitelman taustalla.....	34
3.2.2	Opetussuunnitelman tavoitteet ja minäpystyvyys.....	37
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	42
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	44
5.1	Tutkimusaineisto: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (1-6 lk.)	44
5.2	Aineiston analyysi	47
6	TUTKIMUSTULOKSET	51
6.1	Minäpystyvyys ja sen lähikäsitteet opetussuunnitelmassa	51
6.2	Hallinnan kokemukset: onnistumisen edellytysten luominen	56
6.2.1	Onnistumisen kokemusten tärkeys.....	57
6.2.2	Mahdollisuudet kokea onnistumisia ja näyttää osaamista.....	59
6.2.3	Epäonnistumisia ehkäisevä tuki.....	62
6.2.4	Opettajan asettamat tavoitteet.....	65
6.2.5	Oppilaan asettamat tavoitteet	70

6.3	Ympäristön palaute: ohjaus ja arviointi.....	73
6.3.1	Ympäristön palautteen vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen	74
6.3.2	Oppilaan itsearvioinnin tukeminen.....	76
6.3.3	Oppilaan edistymisestä annettava palaute	80
6.3.4	Opettajan kannustus ja rohkaisu	84
6.3.5	Oppilaan vahvuudet ja osaaminen.....	89
6.4	Tulosten yhteenveto	92
7	POHDINTA.....	95
	LÄHTEET	100

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimusaineistoon valitut opetussuunnitelman perusteiden osiot.	47
Taulukko 2. Minäpystyvyyden ja sen lähikäsitteiden esiintyminen opetussuunnitelmaosioittain.....	56
Taulukko 3. Onnistumisen kokemuksen tärkeys.....	59
Taulukko 4. Onnistumisen mahdollisuuksien luominen.....	62
Taulukko 5. Epäonnistumisia ehkäisevä tuki.	65
Taulukko 6. Opettajan asettamat tavoitteet.	68
Taulukko 7. Oppilaan ponnistelun tukeminen.	70
Taulukko 8. Oppilaan asettamat tavoitteet.	73
Taulukko 9. Ympäristön palautteen vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen.	76
Taulukko 10. Oppilaan itsearvioinnin tukeminen.	80
Taulukko 11. Oppilaan arviointi.	84
Taulukko 12. Oppilaan kannustus ja rohkaisu.	88
Taulukko 13. Oppilaan vahvuudet ja osaaminen.	91
Taulukko 14. Tulosten yhteenveto.....	94

KUVIOT

Kuvio 1. Ihmisen metakognitiiviset kyvyt.....	5
Kuvio 2. Sosiokognitiivisen teorian kolme ulottuvuutta.....	6
Kuvio 3. Minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät ja minäpystyvyyden vaikutukset.....	11
Kuvio 4. Minäpystyvyyden kehityksen kehät.....	17
Kuvio 5. Koulutuksen ohjausjärjestelmä.	30
Kuvio 6. Minäpystyvyys, yhteiskunnan tarpeet ja opetussuunnitelman tavoitteet.....	38

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen Albert Banduran minäpystyvyyden teoriaa suomalaisen koulun kontekstissa. Koulutus on yksi perustavanlaatuisesti yhteiskunnan kehityksen suuntaan vaikuttavista instituutioista ja sillä on merkittävä rooli yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttamisessa. Peruskoulu-uudistuksen keskeisenä tavoitteena oli yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttaminen ja kansallisen sivistystason nostaminen, joiden nähtiin olevan yhteiskunnallisen kehityksen ja vaurauden edellytys (Saari, 2017a, 63-64). Antti Kauppinen (2020) mukaan yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteutumisen kannalta on välttämätöntä, että yksilöillä on riittävät edellytykset itsensä toteuttamiseen. Yhtenä yksilön itsensä toteuttamisen edellytyksenä voidaan nähdä riittävä kyvykkyyden ja pystyvyyden tunne. (Kauppinen, 2020.) Nuorten mielenterveys- ja käytöshäiriöt ovat maassamme lisääntyneet 2000-luvulla (Autti-Rämö, Maaniemi, Raitasalo, Martikainen & Sourander, 2008). Psykkinen terveys on yhteydessä toiveikkuuteen, elämänhallinnan tunteeseen, myönteiseen käsitykseen itsestään ja omista kehittymismahdollisuuksistaan sekä kykyyn kohdata vastoinkäymisiä. Kouluterveyskyselyn mukaan nuorten heikko psykkinen terveys on yhteydessä yksilön perhetaustaan. (Appelqvist-Schmidlechner, Tamminen & Solin, 2019.) Koulutuksen avulla tulisi kyetä vaikuttamaan ehkäisevästi yhteiskunnan eriarvoistumiseen.

Koulutuskeskusteluissa nousevat toistuvasti esille koulun osuus syrjäytymisessä, kouluviihtyvyys, heikentyneet oppimistulokset ja käytöshäiriöt. Suomalaislasten kouluviihtyvyys on vähentynyt ja oppimistulokset heikentyneet (Harinen & Halme, 2012). Aunolan (2002) mukaan koulutyötä kohtaan tunnetun kiinnostuksen vähentymisen, käytös- ja sopeutumisongelmien sekä heikentyneiden oppimistulosten syynä nähdään usein olevan tietojen ja taitojen puute. Kasvatuksen kentällä on kuitenkin esitetty lukuisia teoreettisia käsitteitä, joiden avulla kyetään muotoilemaan tietojen ja taitojen puutteelle vaihtoehtoisia selityksiä lasten suorituskäyttäytymisen eroille. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi sisäinen- ja ulkoinen motivaatio, itsearvostus ja kykyuskomukset, odotukset ja ennakkoinnit, kontrolliuskomukset, kausaaliattribuutiot sekä minäpystyvyys. (Aunola, 2002, 105) Näistä käsitteistä olen valinnut minäpystyvyyden tämän tutkimuksen teoreettiseksi kehikseksi, jota tarkastelen tutkielmani ensimmäisessä teorialuvussa (luku 2).

Pajareen (2006) mukaan oppilaan heikko minäpystyvyyden kokemus on tietojen ja taitojen puutetta useammin edellä mainitun kaltaisten ongelmien ja heikon koulumenestyksen taustalla. (Pajares, 2006, s. 353.) Minäpystyvyyttä käytetään synonyyminä uskalle

omiin kykyihin. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön arviota omista kyvyistään oppia ja toimia jossakin tilanteessa tai tehtävässä sen edellyttämällä tavalla (Bandura, 2001; 1997a; 1997b; 1986; Schunk & Pajares 2005, 2009). Minäpystyvyys auttaa määrittämään, miten yksilöt käyttävät kykyjään, ja se on yksi tekijä, joka selittää kyvyiltään samankaltaisten yksilöiden erilaista suoriutumista (esim. Schunk & Pajares, 2005, 86, 94). Minäpystyvyyden kokemus rakentuu hallinnan kokemuksista ja ympäristön palautteesta ja vaikuttaa koulutyössä yksilön motivaatioon, itsesäätelyyn ja suoriutumiseen. Banduran (1997b) mukaan opetuskäytäntöjä arvioitaessa tulisi ottaa huomioon niiden antamien kykyjen ja tietojen lisäksi se, miten ne vaikuttavat oppilaiden käsityksiin kyvyistään, koska jälkimmäinen vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen ja toimintaan tulevaisuudessa. Oppilailla, joille kehittyy tunne minäpystyvyydestä, on valmiuksia hankkia koulutusta silloinkin, kun heidän on turvauduttava oma-aloitteisuuteensa. (Bandura, 1997b, 67)

Tutkimukseni aineistona on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden taustaa tarkastelen tutkielmani toisessa teorialuvussa (luku 3). Kansallisia opetussuunnitelman perusteita on laadittu peruskoulun alkuajoista asti ja niiden tarkoituksena on taata yhdenvertainen opetus kaikille. Opetussuunnitelman uudistustyöstä on tullut merkittävä opetuksen kehittämisen väline. Opetussuunnitelmatyötä tehdään asian tuntijatyönä, kirjaukset perustuvat tutkimustietoon ja opetustahojen yhteisymmärrykseen hyvästä koulutuksesta ja opetuksesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luo kehyksen paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. Se on opettajia ja opetuksenjärjestäjiä velvoittava asiakirja. Opettajan tulee tulkita opetussuunnitelman sisältöä ja soveltaa opetussuunnitelman kirjeuksia työssään. (ks. esim. Halinen ym., 2013; Saari, 2017b, 97; Salminen & Annevirta, 2014, 334-337; Vitikka & Rissanen, 2019, 228-229.) Opetussuunnitelman kirjauksilla on siis suuri vaikutus koulujen opetus- ja kasvatustyöhön. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on koulutuksellisen tasa-arvon takaamisen ohella kasvattaa yhteiskunnan kehitystä tukevia yksilöitä (Rokka, 2011, 22). Työssäni tulen argumentoimaan, että oppilaiden minäpystyvyyden kokemusta tukemalla voidaan auttaa oppilaita hyödyntämään oma potentiaalinsa ja näin edesauttaa yhteiskunnan kehitystä. Bandura on tuonut minäpystyvyyden käsitteen psykologiseen tutkimukseen jo 1977. Minäpystyvyyttä on tutkittu paljon kasvatuksen ja opetuksen alalla, joten voidaan turvallisesti olettaa, että sillä on ollut vaikutusta myös opetussuunnitelmatyöhön ja opetussuunnitelman sisältöön.

Tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja sen sisältöön minäpystyvyyden teorian näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää,

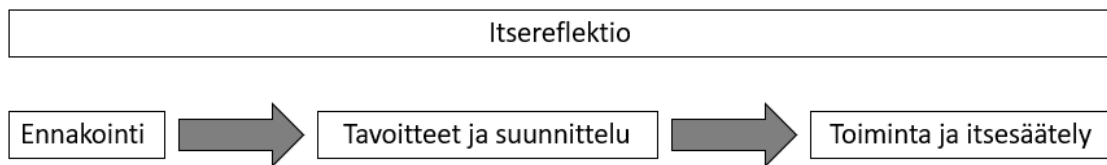
miten opetussuunnitelma ohjaa opettajaa tukemaan oppilaan minäpystyvyyden kokemusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on tarkasteltu virketasolla ja tutkimus on toteutettu Atlas.ti laadullisen aineiston analyysiohjelmaa apuna käyttäen. Virkeitä on kategorisoitu minäpystyvyysteorian viitekehyksen ohjaamana ja tulosten raportoinnissa on käytetty apuna tuloksia kvalifioivia taulukoita sekä aineistoesimerkkejä.

2 Minäpystyvyys

Tässä teorialuvussa tarkastelen minäpystyvyyden käsitettä. Minäpystyvyyden käsite on osa Albert Banduran sosiokognitiivista teoriaa. Bandura on esittänyt minäpystyvyyden käsitteen jo kirjassaan *Social learning theory* (1977), mutta minäpystyvyyden käsite on saanut kokonaisvaltaisemman sosiokognitiivisen teorian ympärilleen Banduran myöhemmässä vuonna 1986 julkaistussa teoksessa *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Tukeudun minäpystyvyyden määritelmässä näihin molempiin teoksiin. Uskoa omiin kykyihin ja sen vaikutusta yksilön käytökseen on tutkittu kuitenkin psykologiassa jo ennen kuin Bandura alkoi puhua ilmiöstä minäpystyvyyden käsitteellä (Schunk & Pajares, 2009, 35). Tarkastelen ensin sosiokognitiivista teoriaa, jonka jälkeen keskityn tarkemmin minäpystyvyyden tarkasteluun, sen lähikäsitteisiin sekä minäpystyvyyden vaikutuksiin ja minäpystyvyyden tukemisen keinohin. Minäpystyvyys vaikuttaa yksilön toimintaan koulussa, koulumenetykseen sekä laajasti yksilön elämän kulkuun, kuten jatkossa käy ilmi. Koululla olisi mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti yksilöiden koulunkäyntiin ja myöhempään sijoittumiseen yhteiskuntaan vahvistamalla yksilöiden minäpystyvyyttä.

2.1 Minäpystyvyys sosiokognitiivisen teorian osana

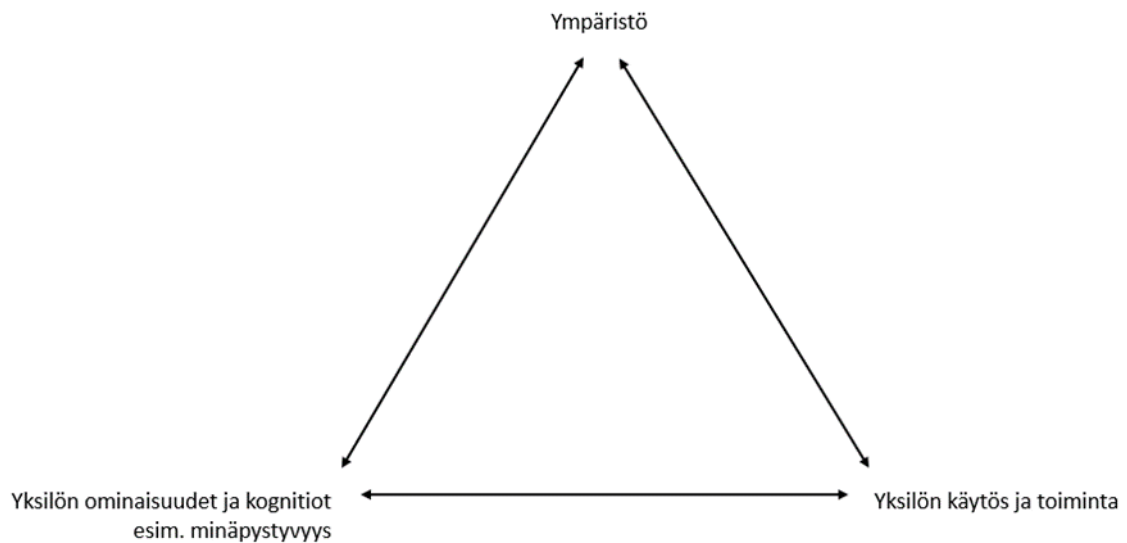
Sosiokognitiivinen teoria antaa pohjan sille, missä kontekstissa ja millaisten tekijöiden kautta ihmisen toimintaa voidaan tarkastella. Tämän tutkielman yhteydessä tarkastelen yksilön kokemaa minäpystyvyyttä sosiokognitiivisen teorian osana. Sosiokognitiivinen teoria on syntynyt kognitiivisen psykologian nousun yhteydessä, kun ihmisen toimintaa on alettu tutkia aiempaa enemmän behavioristisen psykologian ärsyke-reaktioketjujen sijaan ihmisen kognitiivisten kykyjen kautta. (Bandura, 2001; 1997b; 1977, 160) Yksilöt ovat aktiivisia toimijoita sekä tiedon ja ympäristönsä rakentajia eivätkä vain ympäristön ärsykkeiden ja biologisten impulssiensa armoilla. (Bandura, 2001). Ihmisellä on ainutlaatuinen kyky tietoisuuteen ja tätä kautta metakognitiivisiin toimintoihin, kuten tavoitteen asetteluun, ennakkointiin, toiminnan suunnitteluun, itsesäätelyyn ja toiminnan reflektointiin (ks. esim. Bandura, 1997b). Olen esittänyt nämä kyvyt kuviossa 1. Sosiokognitiivinen teoria korostaa näitä ihmisen kykyjä ja kykyä toimijuuteen (Bandura, 1986). Sosiokognitiivisessa teoriassa ihmisen toimijuus ymmärretään yksilön kykynä hallita tietoisesti toimintaansa ja kontrolloida elämäntapahtumia (Schunk & Pajares, 2009, 40). Esimerkiksi ihmisen kyky tilanteiden ennakkointiin ja itsesäätelyyn mahdollistavat epäsuotuisten tilanteiden välttämisen (Bandura, 2001).



Kuvio 1. Ihmisen metakognitiiviset kyvyt.

Ennen toimintaa ihminen pyrkii *ennakoimaan* toiminnan mahdollisia seurauksia, punnitsee mahdollisia hyötyjä ja haittoja sekä pyrkii ehkäisemään mahdollisia ongelmia (Bandura, 1977, 161). Ennakointien perusteella yksilöt *asettavat tavoitteita ja suunnittelevat toimintaansa* sekä säätelevät motivaatiotaan ja käyttäytymistään. Ennakointi ja suunnitelma muuttuu toiminnaksi ja sen kannustimiksi itsesääteilymekanismien kautta. (Bandura, 1997b, 44; Bandura, 2001, 8.) *Itself-reflection* avulla yksilöt arvioivat jatkuvasti omaa ajatteluaan, toimintaansa ja motivaatiotaan. Toiminnan jälkeen yksilö kykenee reflektoidaan ennakoitujen seurausten ja toiminta-ajatuksen oikeellisuutta ja sitä, mitkä tekijät johtivat saavutettuun lopputulokseen. (Bandura, 2001, 10). *Itself-reflection* kautta yksilöt jäsentävät kokemuksiaan ja itseään koskevia uskomuksia (esim. minäpystyvyyssucomukset). Sosiokognitiivisessa teoriassa itself-reflektiolla nähdään olevan olennainen rooli yksilön kehityksessä, sillä sen kautta yksilöt voivat muuttaa ajatteluaan ja käyttäytymistään. (Bandura, 1986, s. 18-22.) Minäpystyvyys vaikuttaa tämän ketjun kulkuun. Kuten työssäni myöhemmin esitän, minäpystyvyys vaikuttaa siihen, millaiseksi yksilö ennakoivat omat mahdollisuutensa toimia tulevassa tilanteessa, millaisia tavoitteita yksilö asettaa, miten yksilö kykenee suunnittelemaan ja säätelemään toimintaansa sekä miten hän lopulta suoriutuu. Kokemuksista ja muiden palautteesta tehdyn itself-reflektion kautta yksilön on mahdollista muuttaa käsitystään omasta pystyvyydestään.

Sosiokognitiivinen teoria jäsentää ihmisen toimintaa kolmen ulottuvuuden kautta (ks. kuvio 2), jotka ovat ympäristö, yksilön käytös ja yksilö. Kaikki nämä ulottuvuudet ovat vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Ympäristöllä tarkoitetaan sekä fyysistä että sosiaalista ympäristöä. Yksilöulottuvuus sisältää henkilön biologiset ominaisuudet ja taipumukset sekä kognitiot. Kognitioiden alaan kuuluvat niin uscomukset, ajatukset kuin tunteetkin. (Bandura, 2001; 1997a; 1997b; 1986.) Minäpystyvyys on osa yksilön kognitioita. Täsmällisemmin minäpystyvyysuscomukset ovat osa yksilön uscomusjärjestelmää, joka on olennainen osa sosiokognitiivista teoriaa ja yksilön toimijuutta (Schunk & Pajares, 2009, 36, 40). Yksilön ominaisuudet ja kognitiot sekä yksilön käytös ja ympäristö vaikuttavat minäpystyvyyden kokemukseen ja toisaalta minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa yksilön kognitioihin ja käytökseen sekä sosiaaliseen ympäristöön.



Kuvio 2. Sosiokognitiivisen teorian kolme ulottuvuutta.

Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa yksilöön ja toisaalta *yksilö* vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöönsä. Ympäristöstä saatu tieto sekä ympäristön mallit, ohjaus ja palaute muokkaavat yksilön uskomuksia, odotuksia, itsestä ja ympäristöstä tehtyjä havaintoja, emotionaalisia taipumuksia sekä kognitiivisten kykyjen oppimista ja käyttöä. Toisaalta yksilön ominaisuudet, kuten sosiaalinen rooli, havaittavat ominaisuudet ja synnynnäinen reaktiivisuuden taso, vaikuttavat siihen, miten ympäristö reagoi heihin. Koulun sosiaalisella ympäristöllä on erityisen suuri vaikutus yksilön sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehitykseen sekä minäpystyvyyden kokemukseen. (Bandura, 1997b, 14-15, 65-66.) Käsittelen tätä vuorovaikutusta työssäni erityisesti yksilön minäpystyvyyden ja opettajan palautteen näkökulmasta.

Yksilön ominaisuudet ja kognitiot sekä ihmisen käytös ja toiminta ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilön henkilökohtaiset odotukset, uskomukset (esim. minäpystyvyys), itseä koskevat havainnot, tavoitteet ja aikomukset suuntaavat ja muokkaavat yksilön käytöstä. Toisaalta käytöksen ja toiminnan seuraukset määräävät usein yksilön ajatusmalleja ja tunnereaktioita. (Bandura, 1997b, 14-15.) Tulen esimerkiksi esittämään luvussa 2.5.1, miten onnistumisen kokemukset nostavat yksilön minäpystyvyyttä ja toisaalta, ja luvussa 2.4.1, miten vahva minäpystyvyys on yhteydessä esimerkiksi yksilön toimintaan tehtävissä kuten tehtävään käytetyn ponnistelun määrään.

Yksilön toiminta ja sosiaalinen ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ihmiset ovat sekä ympäristönsä tuotteita että tuottajia. Ympäristö vaikuttaa yksilön käytökseen

suoraan sekä välillisesti yksilön kognitioiden kautta. Yksilöt vaikuttavat ympäristöönsä omilla valinnoillaan, luovat omalla toiminnallaan toiminnan olosuhteita ja edesauttavat sosiaalisten rakenteiden muodostumista. Ympäristö ja sen sosiaalinen rakenne voivat joko lisätä tai rajoittaa yksilön mahdollisuuksia kehittyä ja toimia. Esimerkiksi ympäristön kannustus, ohjaus ja mallit voivat motivoida yksilöä toimimaan ja kehittämään kykyjään. (Bandura, 2001, 15; Bandura, 1997b, 15-22.) Luvussa 2.5.2 tarkastelen sosiaalisen ympäristön vaikutusta yksilön kokemaan minäpystyvyyteen, esimerkiksi sitä, miten opettajan palaute vaikuttaa yksilön minäpystyvyyteen ja minäpystyvyys edelleen yksilön käytökseen. Luvussa 2.4 käsittelen minäpystyvyyden välittämiä vaikutuksia yksilön käytökseen.

Schunkin ja Pajareen (2009) mukaan sosiokognitiivisen teorian kolmen ulottuvuuden ja niiden keskinäisen vuorovaikutuksen malli antaa apua koulutuksen, terapian ja neuvonnan suuntaamiseen. Yksilön hyvinvointia voidaan pyrkiä parantamaan muuttamalla ympäristöä, kasvattamalla yksilön käyttäytymisen kompetenssia tai tukemalla yksilön emotionaalisia, kognitiivisia tai motivaatioon liittyviä prosesseja. (Schunk & Pajares, 2009, 36.) Minäpystyvyyden kokemusta vahvistamalla on mahdollista lisätä koulutyön laatua ja yksilön hyvinvointia.

2.2 Minäpystyvyyden käsite

Tässä luvussa määrittelen minäpystyvyyden käsitteen ja esittelen lyhyesti sen toimintamekanismeja, joihin paneudun tarkemmin seuraavissa luvuissa. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön arviota omista kyvyistään oppia ja toimia, jossakin tilanteessa tai tehtävässä sen tarvitsemalla tavalla (Bandura, 2001; 1997a; 1997b; 1986; Schunk & Pajares 2005, 2009). Minäpystyvyysuskomukset ovat osa yksilön uskomusjärjestelmää, joka on olennainen osa yksilön toimijuutta (Bandura, 2001; 1997a; 1986; Schunk & Pajares, 2009, 40). Uskomusjärjestelmät ja yksilön tietorakenteet ovat kietoutuneet yhteen. Uskomukset omaksutaan kokemuksista ja ne ovat sekä tiedostettuja että tiedostamattomia. Uskomukset voivat perustua tosiasioihin, mutta yksilö tekee niistä aina omat loogiset tai näennäisloogiset päätelmänsä, joiden perusteella uskomusjärjestelmät muokkautuvat. Lisäksi yksilön on mahdollista tehdä valinta siitä, mihin hän itse haluaa uskoa. (Pehkonen & Pietilä, 2002, 41, 44.) Uskomusjärjestelmät rakentuvat yksilön subjektiivisista uskomuksista, jotka muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja niillä on suuri merkitys yksilön ajatteluun ja toimintaan.

Minäpystyvyydessä voidaan erottaa kolme sitä määrittävää tekijää: minäpystyvyyden *vahvuus* (strength), *yleisyys* (generality) ja *taso* (magnitude) eli toiminnan vaikeustaso, jota minäpystyvyys uskomus koskee. Minäpystyvyyden vahvuus vaikuttaa siihen, kuinka *pysyviä* minäpystyvyysuskomukset ovat, kun taas minäpystyvyysuskomusten yleisyys ja taso siihen, miten uskomukset ovat *yleistettävissä* tehtävästä tai alueelta toiseen. (Bandura, 1977.) Minäpystyvyyden pysyvyyden ja yleistettävyyden tasojen avulla voidaan hahmottaa minäpystyvyysuskomusten muutosherkkyyttä.

Minäpystyvyysuskomusten vahvuus vaikuttaa uskomusten pysyvyyteen eli siihen, kuinka herkästi ne muuttuvat ja kuinka helposti niiden muotoutumiseen pystytään vaikuttamaan. Heikot pystyvyysuskomukset ovat herkemmin muutettavissa, kun taas vahvat minäpystyvyys uskomukset eivät välttämättä muutu edes voimakkaidenkaan odotusten ja uskomusten vastaisten kokemusten myötä. (Bandura, 1977, 84-85.) Aro ym. (2014) korostavat opettajille suunnatussa oppaassaan, että minäpystyvyyden kokemus on herkkä muutokselle ja se voi vaihdella jopa yksittäisen tehtävän teon aikana. Pienetkin vihjeet pystymättömyydestä tehtävän aikana heikentävät minäpystyvyyden kokemusta riippumatta tehtävän lopputulemasta tai tehtävän todellisesta haastavuudesta. (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen, 2014, 16.) Banduran mukaan elämän ja ympäristön muutokset vaativat vakiintuneempienkin minäpystyvyysuskomusten jatkuvaa uudelleen arviointia vielä aikuisuudessaakin (Bandura, 1997b, 68-69).

Kognitiivisen psykologian tutkimuksissa strategisen tietämyksen siirtäminen alueelta toiselle on todettu usein vaikeaksi. Schunk ja Pajares (2005) olettavat, että kognitioita täydentävät uskomukset siirtyisivät strategioita helpommin. Vaikka minäpystyvyysuskomukset ovat pääsääntöisesti aluespesifejä uskomuksia omasta kyvykkyydestä, Schunkin ja Pajareen (2005) mukaan tutkimuksissa on saatu viiteitä siitä, että minäpystyvyysuskomukset voisivat yleistyä myös alueelta toiselle. (Schunk & Pajares, 2005, 97-98.) Pystyvyysuskomukset yleistyvät helpoiten koetun tilanteen kanssa samankaltaisiin tilanteisiin (Bandura, 1977, 81) ja samankaltaisia osataitoja vaativiin tehtäviin. Esimerkiksi esseen ja tutkimusartikkelin kirjoittaminen vaativat samoja osataitoja, joten yksilö, joka kokee hallitsevansa esseen kirjoittamisen, kokee todennäköisemmin minäpystyvyyttä myös tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Henkilökohtaiset arvostukset ja eri alueiden minäpystyvyysuskomusten yhdistelmät ja yhteydet ohjaavat uskomusten yleistymistä. (Schunk & Pajares, 2009, 47.) Schunk & Pajareen (2005, 97) mukaan opetuksen piirissä on todettu, että mikäli sisältöjen opetus on toteutettu hyvin, matemaattisen ja verbaalisen minäpystyvyyden kokemukset yleistyvät myös kokemukseksi muusta akateemisesta pystyvyydestä. Opettajan olisi siis mahdollista vaikuttaa erityisesti havaitsemiinsa vielä

heikkoihin minäpystyvyyssuskomuksiin ja edesauttaa vahvojen uskomusten yleistymistä myös muille alueille.

Minäpystyvyyttutkimus: Minäpystyvyyttä on tutkittu monilla eri alueilla, kuten opetuksessa, liiketoiminnassa ja urheilussa (Schunk & Pajares, 2005, 85). Minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteys käytännössä kaikkiin elämän alueisiin. Sen on todettu vaikuttavan ajatteluun, tunteisiin ja toimintaan, ja sillä on olennainen rooli ajattelun ja käytöksen säätelyssä. Opetuksen piirissä minäpystyvyyden syntyä ja vaikutuksia on tutkittu eri luokka-asteilla, eri osaamistason omaavilla oppilailla sekä eri taitoalueilla esimerkiksi matematiikassa, lukemisessa, kirjoittamisessa ja tietokonesovellusten käytössä. Minäpystyvyyden kokemusta selittävinä tekijöinä on tutkittu muun muassa opetusta ja ohjausta, luokahuoneprosesseja sekä oppilaiden aiempia kokemuksia, persoonallisia tekijöitä ja heidän saamaansa sosiaalista tukea. (Schunk & Pajares, 2009, 45-46, 49.) Uudesta opetussuunnitelmasta on ehditty tekemään varsin vähän akateemista tutkimusta, eikä aiempia opetussuunnitelmiakaan ole tutkittu minäpystyvyyden näkökulmasta.

Minäpystyvyyttä tutkittaessa minäpystyvyyden kokemusta on aina verrattava saavutuksiin, ja kognitiiviset kyvyt ja saavutukset tulee määrittää standardoiduilla kriteeripohjaisilla testeillä. Opetustilanteen kompleksisuus vaatii minäpystyvyyden mekanismien tutkimusta kouluympäristön todellisissa tilanteissa. (Schunk & Pajares, 2009, 42, 46-47, 92.) Williamsin ja Williamsin (2009) mukaan minäpystyvyyttä tutkittaessa tutkitaan usein vain minäpystyvyyden vaikutusta saavutuksiin eikä oteta toista vaikutuksen suuntaa huomioon. Tutkimusasetelmassa tulee ottaa huomioon vaikutuksen kaksisuuntaisuus eli että minäpystyvyys vaikuttaa saavutuksiin, mutta saavutukset vaikuttavat myös minäpystyvyyden kokemuksen kehitykseen. (Williams & Williams, 2009.)

Minäpystyvyyden kokemusta voidaan arvioida pyytämällä yksilöä arvioimaan sen toiminnan tasoa, vahvuutta ja yleisyyttä, jolla uskoo kykenevänsä suoriutumaan onnistuneesti. Minäpystyvyyttä koskevia väitteitä muotoillessa on otettava huomioon sen alue- ja tehtäväspesifi luonne ja kiinnostuneita ollaan nimenomaan nykyhetkestä ja varmuudesta suoriutua tulevasta tehtävästä. (ks. Bong & Skaalvik, 2003, 8-9; Schunk & Pajares, 2005, 91, 92). Esimerkiksi väite ”uskon, että pystyn ratkaisemaan tämän matematiikan tehtävän” voisi olla osana mittaria, jolla pyritään selvittämään oppilaan kokemaa minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyttä on tutkittu myös yleisemmällä tasolla esimerkiksi tutkimalla akateemista minäpystyvyyttä, sosiaalista minäpystyvyyttä sekä itsesäätelyssä koettua minäpystyvyyttä. Yleisemmän tason minäpystyvyys on yhdistelmä monen alueen tilannekohtaisesta minäpystyvyydestä (Schunk & Pajares, 2009, 47).

Minäpystyvyyden kehitys ja vaikutukset: Perusta vahvan minäpystyvyyden kehittymiselle rakentuu jo vanhemman ja lapsen varhaisessa vuorovaikutuksessa. Kodin turvallinen ja virikkeellinen ympäristö, jossa lapsen tarpeisiin vastataan, antaa pohjan lapsen sosiaalisten ja kognitiivisten kykyjen kehittymiselle. Ensimmäiset kokemukset omasta kyvykkyyydestä hallita tilanteiden kulkua vaikuttavat voimakkaasti yksilön minäpystyvyyden kehitykseen myöhemmin. Lasten kasvaessa ja samalla lapsen kognitiivisten kykyjen kehityessä vertaisten ja koulun vaikutus yksilön kehitykseen kasvaa ja minäpystyvyyden kokemus muuttuu. Koulun aloitus ja koulussa vietetyt vuodet sijoittuvat juuri olennaiseen vaiheeseen yksilön kehitystä ja koulun vaikutus yksilön kehitykseen on suuri. (Bandura, 1997b, 65-66; Schunk & Pajares, 2009, 43.). Schunkin ja Pajareen (2009; 2005) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu lasten minäpystyvyyden laskevan koulutaipaleen aikana. Laskua on selitetty koulupolun aikana lisääntyvällä kilpailulla, normatiivisella arvioinnilla, opettajan huomion vähenemisellä, viiteryhmän laajentumisella ja koulusiirtymiin liittyvällä stressillä. (Schunk & Pajares, 2009, 43-44; 2005, 96.) Opettajan tärkeä tehtävä on luoda oppilaalle realistinen käsitys pystyvyydestä ja estää minäpystyvyyden kokemuksen haitallinen lasku.

Minäpystyvyys auttaa määrittämään, mitä yksilöt tekevät kyvyillään, ja minäpystyvyyden on todettu selittävän henkilöiden erilaista suoriutumista yhtäläisistä kyvyistä huolimatta. Minäpystyvyyden aluespesifi luonne tekee siitä hyvän suorituksen ennustajan. (Schunk & Pajares, 2005, 86, 93.) Minäpystyvyys ei ole kuitenkaan ainoa käytöksen selittäjä, eikä mikään usko omiin kykyihin korvaa puuttuvia taitoja (Schunk & Pajares, 2009, 37; 2005, 94). Minäpystyvyyden ja taitojen lisäksi esimerkiksi omat arvot ja toiminnan seurausodotukset vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Mikäli toiminnalla on odotettavissa negatiivisia seurauksia tai yksilö ei koe toimintaa tärkeäksi, hän ei todennäköisesti edes ryhdy toimintaan, vaikka uskoisi kykyihinsä. Toisaalta minäpystyvyys vaikuttaa olennaisesti yksilön käyttäytymiseen, jos yksilöllä on toimintaan tarvittavat taidot, hän arvostaa toimintaa ja näkee sillä olevan positiivisia seurauksia. (Schunk & Pajares, 2009, 37.) Banduran (1997b, 61) mukaan yksilön ajattelun tekijöistä minäpystyvyyden on todettu olevan kaikista kattavin ja keskeisin toimintaan vaikuttava tekijä. Olen alla olevassa kuviossa 3 esittänyt minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät sekä minäpystyvyyden vaikutukset yksilön toimintaan.



Kuvio 3. Minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät ja minäpystyvyyden vaikutukset.

Vaikuttavat tekijät: Minäpystyvyyssuskomuksiin vaikuttavat erityisesti saadut hallinnan kokemukset (onnistumiset ja epäonnistumiset), ympäristön palaute, sijaiskokemukset sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat (Bandura, 1997a; Bandura, 1997b; Schunk & Pajares, 2009). Hallinnan kokemusten ja ympäristön palautteen vaikutukset minäpystyvyyteen ovat voimakkaimpia ja niiden voi olettaa näkyvän voimakkaimmin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tasolla. Keskityn siis tutkielmassani erityisesti opettajan kykyyn vaikuttaa oppilaiden minäpystyvyyden kokemukseen onnistumisen kokemuksiin tarjoamalla sekä antamalla oppilaan minäpystyvyyttä tukevaa palautetta. Hallinnan kokemukset, ympäristön palaute, sijaiskokemukset sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat rakentavat minäpystyvyyden kokemusta yksilön reflektion ja tulkintojen kautta (Bandura, 1997a, 79). Sijaiskokemusten kautta yksilö arvioi ja rakentaa omaa minäpystyvyyttään sen perusteella, miten näkee jonkun muun toimivan tai suoriutuvan jostain tilanteesta (ks. esim. Bandura, 1986, 399-405). Uskomuksilla on sekä kognitiivinen että affektiivinen ulottuvuus (Pehkonen & Pietilä, 2002, 39-41). Toiminnan aikaiset fysiologiset tilat ja affektit (esimerkiksi jännitys ja siitä johtuva punastuminen) vaikuttavat yksilön tulkintaan omasta pystyvyydestä ja niiden voidaan kokea ennakoivan epäonnistumista tai menestystä (ks. esim. Schunk & Pajares, 2005, 88).

Vaikutukset: Toiminnasta tehdyt tulkinnat vaikuttavat siihen, miten henkilökohtaiset, sosiaaliset tai tilannekohtaiset tekijät vaikuttavat minäpystyvyyden kokemuksen kehitykseen (Tuominen, Pulkka, Talopa & Niemivirta, 2017, 80) ja toisaalta tilannekohtainen minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa siihen, miten tilannetta tulkitaan ja havainnoidaan (Bandura, 1997a, 79). Minäpystyvyyden on todettu vaikuttavan laajasti ihmisen käyttökseen, ajatteluun ja emotionaalisiin reaktioihin (Bandura, 1997b, 61). Keskityn luvussa 2.4 ensisijaisesti koulutyössä näkyviin vaikutuksiin; motivaatioon, itsesääteilyyn sekä suoriutumiseen ja koulumenestykseen. Minäpystyvyyttä tukemalla voidaan vaikuttaa oppilaan oppimista sääteleviin tekijöihin ja oppimiseen, jotka vaikuttavat pitkälle yksilön myöhempään elämään.

Minäpystyvyyssuskomusten sopiva taso: Täsmällinen minäpystyvyyden arvio on yksilön kehityksen kannalta tärkeä, sillä kuten edellä on todettu, minäpystyvyys ennustaa suoriutuksia jopa kykyjä paremmin. Vahva minäpystyvyyden kokemus auttaa yksilöä suoriutumaan kykyjensä mukaisesti ja vaikuttaa laajasti yksilön elämän suuntaan. Sekä liian korkealla että liian matalalla minäpystyvyyden arviolla voi olla haitallisia seurauksia yksilölle. Esimerkiksi todellisia kykyjä korkeampi minäpystyvyyden arvio voi johtaa riittämättömään valmistautumiseen ja sitä kautta epäonnistumiseen ja minäpystyvyyden laskuun, vaikka yksilöllä olisi ollut mahdollisuus onnistua hieman paremmin valmistautuneena. (ks. esim. Bandura, 1997b.) Toisaalta Schunkin ja Pajareen (2009) mukaan minäpystyvyyden yliarvioinnilla on yhteys optimistisuuteen, jolla on todettu yhteys akateemisiin saavutuksiin, positiiviseen tavoiteorientaatioon ja tehokkaiden oppimisstrategioiden käyttöön. Heidän mukaansa voidaan olettaa, että hieman omat kyvyt ylittävä arvio olisi yksilölle hyödyllinen, sillä se lisää ponnistelua ja sinnikkyyttä ja tätä kautta onnistumisen mahdollisuuksia. (Schunk & Pajares, 2009, 42, 47-48.) Jos minäpystyvyyden kokemus on selvästi todellisia kykyjä matalampi, yksilö ei edes ryhdy tehtäviin, joihin hänellä olisi kykyjä, ja joissa onnistuminen nostaisi yksilön minäpystyvyyttä (Bandura, 1997b, 53, 65). Selvästi todellisista kyvyistä eroava minäpystyvyyden kokemus estää siis minäpystyvyyden kokemuksen kehittymisen yksilön kannalta hyödylliseen suuntaan ja hidastaa kykyjen kehitystä.

Koulun haasteena onkin saada oppilaat muodostamaan käsitys omista kyvyistään alentamatta oppilaiden itsetuntoa, optimistisuutta ja innostusta. Lapsilla ei ole vielä tarkkaa käsitystä siitä, mitä tehtävät vaativat ja se johtaa helposti väärään arvioon omasta pystyvyydestä. (Schunk & Pajares, 2009, 42, 48). Lasten arviot omista kyvyistään ovat usein parempia helpoissa tehtävissä, joissa he tietävät, mitä tehtävä vaatii kuin vaikeimmissa tehtävissä, joiden vaatimuksista heillä ei ole välttämättä käsitystä (Aro ym., 2014, 23). Lapset ja oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, yliarvoivat yleensä kykynsä, mikä saattaa johtaa vähäiseen ponnisteluun tai liian vaikeiden tehtävien valintaan (Aro ym., 2014, 23; Schunk & Pajares, 2009, 42). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, 49) arvioinnin kohdalla määritellään oman otsikkonsa alla arvioinnin tavoitteena ”Itsearviointin edellytysten kehittäminen”. Hyvä itsearviointin taito rakentaa realistisista käsitystä omista kyvyistä, jonka auttaa oppilaita suoriutumaan kykyjensä mukaisesti.

2.3 Minäpystyvyyden lähikäsitteet

Tässä luvussa tarkastelen lyhyesti minäpystyvyyden ja sen lähikäsitteiden keskinäisiä suhteita. Opetussuunnitelmassa esiintyvät seuraavat minäpystyvyyden lähikäsitteet: minäkäsitys, minäkuva, itsetunto, itsetuntemus, pätevyys, itseluottamus ja itsearvostus. Kaikki mainitut käsitteet viittaavat yksilön metakognitiivisiin rakenteisiin, jotka vaikuttavat yksilön toimintaan, ja niillä onkin osin yhteisiä tai samankaltaisia osatekijöitä. Nämä käsitteet esiintyvät toistuvasti kasvatuksesta ja koulutuksesta käytävissä keskusteluissa.

Minäkäsitys ja minäkuva: Minäpystyvyyden käsitteen ja minäkäsityksen käsitteen yhtäläisyyksiä ja eroja on tarkasteltu lukuisissa minäpystyvyyttä käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Bong & Slaavik, 2003, William & William, 2009, Schunk & Pajares, 2009, 2005). Minäkäsityksen käsite viittaa yksilön kokonaisnäkemykseen itsestään, johon sisältyvät yksilön asenteet, arvot, tunteet sekä tausta, ulkonäkö ja ominaisuudet (Aho, 1996, 11-12, 26-27). Minäkäsityksen syntyyn vaikuttavat minäpystyvyyden tavoin kokemukset sekä ympäristöltä saatu palaute (Aro ym., 2014, 11; Schunk & Pajares, 2005, 88). Minäkäsitys ohjaa minäpystyvyyden tavoin toimintaa ja asennoitumista ympäristöön, ja se vaikuttaa toimintaan jopa enemmän kuin yksilöllä olevat taidot ja kyvyt (Aho, 1996, 11; Aro ym., 2014, 11). Minäkäsityksen käsite on kuitenkin minäpystyvyyden käsitettä epämääräisemmin määriteltä ja se koostuu suuremmasta joukosta osatekijöitä (Schunk & Pajares, 2009, 39; 2005, 88).

Bongin ja Slaavikin (2003, 6) mukaan akateemista minäkäsitystä ja akateemista minäpystyvyyttä tarkasteltaessa käsitteet kuitenkin tulevat lähemmäs toisiaan, mutta edelleen niiden rakenteessa on merkittäviä eroja. Akateeminen minäkäsitys on affektiivisemmin rakentunut, vahvemmin menneisyyteen suuntautunut ja stabiilimpi käsitys yksilön omista kyvyistä kuin akateeminen minäpystyvyys. Vertailulla muiden suoriutumiseen on suurempi merkitys minäkäsityksen kuin minäpystyvyyden rakentumisessa ja muiden esittämät arviot vaikuttavat minäkäsitykseen enemmän kuin minäpystyvyyssuskomuksiin. (Bong & Slaavik, 2003, Pajares & Schunk, 2001; Schunk & Pajares, 2009, 39; 2005, 89.) Minäkäsityksen ja minäpystyvyyden välisiä eroja voi havainnollistaa kenties seuraavasti: Yksilön minäkäsitystä matematiikan suhteen voidaan tutkia selvittämällä yksilön suhdetta sellaisiin väitteisiin kuin ”matematiikka on yksi parhaista aineistani”. Yksilön minäpystyvyyttä matematiikassa vuorostaan voidaan tutkia selvittämällä yksilön luottamusta siihen, että hän pystyy suorittamaan matematiikan kurssin tietyllä arvosanalla. Minäpystyvyyssuskomukset ovat minäkäsitystä kiinteämmässä yhteydessä suorituksiin. Minä-

pystyvyyden on todettu olevan minäkäsitystä selkeämmin yhteydessä yksilön kognitiivisiin prosesseihin, minäkäsityksen vuorostaan minäpystyvyyttä selkeämmin yhteydessä yksilön tunteisiin. (Bong & Slaavik, 2003, 21, 27-28). Minäkäsityksen synonyyminä käytetään usein minäkuvaa ja minäkäsitys liitetään edelleen itseluottamukseen, itsetuntemukseen, itsearvostukseen ja itsetuntoon (ks. Schunk & Pajares, 2009, 39; 2005, 88; Aho, 1996, 9).

Itsetunto: Itsetunnon ajatellaan tyypillisesti olevan minäkäsityksen affektiivinen ulottuvuus ja kuvaavan minäkäsityksen myönteisyyden määrää (Aho, 1996, 10; Aro ym., 2014, 12;) Schunkin ja Pajareen (2009, 41) mukaan itsetunnon käsite viittaa minäpystyvyyden kokemukseen liittyviin ilmiöihin. Ahon (1996) mukaan itsetunto rakentuu yksilön kokemista onnistumisista, itsetuntemuksesta eli omia vahvuuksia ja heikkouksia koskevasta tiedosta sekä itsearvostuksesta. Minäpystyvyyden tavoin itsetunto vaikuttaa suoritusmotivaatioon, tavoitteiden asettamiseen, käytökseen ja suorituksiin. Edelleen itsetunnolla on vaikutusta yksilön sosiaaliseen suhtautumiseen ja jopa moraalien kehitykseen. (Aho, 1996, 10, 42-47.) Minäkäsityksen tavoin itsetunto rakentuu minäpystyvyyttä voimakkaammin vertailussa muiden suoriutumiseen (Aro ym., 2014, 12).

Pätevyys: Minäpystyvyyden lähikäsitteistä vain pätevyyden kokemuksen käsite kytkeytyy olennaisesti laajempaan motivaatioteoriaan, itsemääräämisteorian, vaikka muutkin lähikäsitteet viittavat ilmiöihin, joilla on vaikutusta yksilön motivaatioon. Itsemääräämisteorian mukaan yksilön on mahdollista kokea motivaatiota, kun toimintaan liittyy autonomian, yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemus (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 119). Pätevyyden (competence) synonyymina on vaihtelevasti käytetty myös kompetenssin, pystyvyyden ja kyvykkyyden käsitteitä (Martela, Mäkitalo & Virkkunen, 2017, 102). Käytän näistä pätevyyden käsitettä, sillä se esiintyy opetussuunnitelmassa. Salmela-Aron ja Nurmen (2017, 247) mukaan pätevyyden kokemus on samankaltainen käsite kuin positiivinen minäkäsitys, joka voidaan edelleen samaistaa vahvaan itsetuntoon. Schunkin ja Pajareen (2005) mukaan pätevyyden kokemus on minäpystyvyyden kokemuksen tavoin suhteellisen aluespesifisti määrittyvä yksilön arvio omista kyvyistään ja edellytyksistään menestyä jossain tulevassa tehtävässä. Minäpystyvyyden kokemus kuitenkin ilmenee vielä pätevyyden kokemustakin tehtäväkohtaisemmin. Schunk ja Pajareen (2005) mukaan pätevyyden kokemus on minäpystyvyyttä heikommin määritelty eikä sen oikeasta käsitteellistämistavasta ole yksimielisyyttä. (Schunk & Pajares, 2005, s. 90-91.)

Minäpystyvyyden käsitteellä on näkemykseni mukaan selkeitä tutkimuksellisia etuja verrattuna sen lähikäsitteisiin. Minäpystyvyyden käsite on osa laajempaa ihmisen käyttäytymistä selittävää sosiokognitiivista teoriaa, sillä on selkeä ja yksiselitteinen määritelmä ja edelleen sen tehtävä- ja tilannespesifi luonne helpottaa sen empiiristä tutkimista. (ks. Schunk & Pajares, 2009, 41) Schunkin ja Pajareen (2009, 39, 40; 2005, 89) mukaan kirjallisuudessa on toistuvasti esitetty, että minäpystyvyys toimii minäkäsityksen edelläkävijänä ja minäpystyvyyssuskomukset ovat yksi minäkäsitystä rakentavista tekijöistä. Nähdäkseni näin voi ajatella asian olevan myös minäkuvan ja itsetunnon kohdalla, jotka kytkeytyvät minäkäsitykseen sekä itseluottamukseen. Schunkin ja Pajareen (2009, 40-41) mukaan itseluottamuksella kuvataan yleisesti yksilön kykyä uskoa itseensä. Nähdäkseni minäpystyvyyden voi samaistaa tilannekohtaiseen itseluottamukseen ja yksittäisten minäpystyvyyssuskomusten voi ajatella olevan myös yleisen itseluottamuksen rakentumisen elementtejä. Schunk ja Pajares (2005, 88) toteavat, että itsearvostus ja itsetuntemus kytetään usein minäkäsitykseen (Schunk & Pajares, 2005, 88). Niiden voi yhtälailla katsoa kytkeytyvän minäpystyvyyden kokemukseen. Itsetuntemuksen voi myös ajatella käsittävän yksilön totuudenmukaisen arvion omista kyvyistään eli omasta minäpystyvyydestä. Yksilön toimiessa oikeaan osuvan kykyjen arvion perusteella hän saa todennäköisemmin minäpystyvyyttä vahvistavia kokemuksia, mikä voi lisätä yksilön itsearvostusta. Opettajan minäpystyvyyden teorian tuntemus voisi lisätä kykyä tukea oppilaan minäkäsityksen, minäkuvan, itsetunnon, itseluottamuksen, itsetuntemuksen, itsearvostuksen ja pätevyyden kokemuksen kehitystä. Minäpystyvyyden kokemus rakentuu tehtävä- ja tilannekohtaisesti, jonka ansiosta se voisi tuoda edellä olevien tukemisen konkreettisemmin koulun jokapäiväisen työn tasolle. Tässä luvussa olen tarkastellut minäpystyvyyden käsitteen tutkimuksellisia etuja ja tulen tarkastelemaan minäpystyvyyden teorian tuntemuksen hyötyjä tarkemmin tutkielman pohdintaosassa.

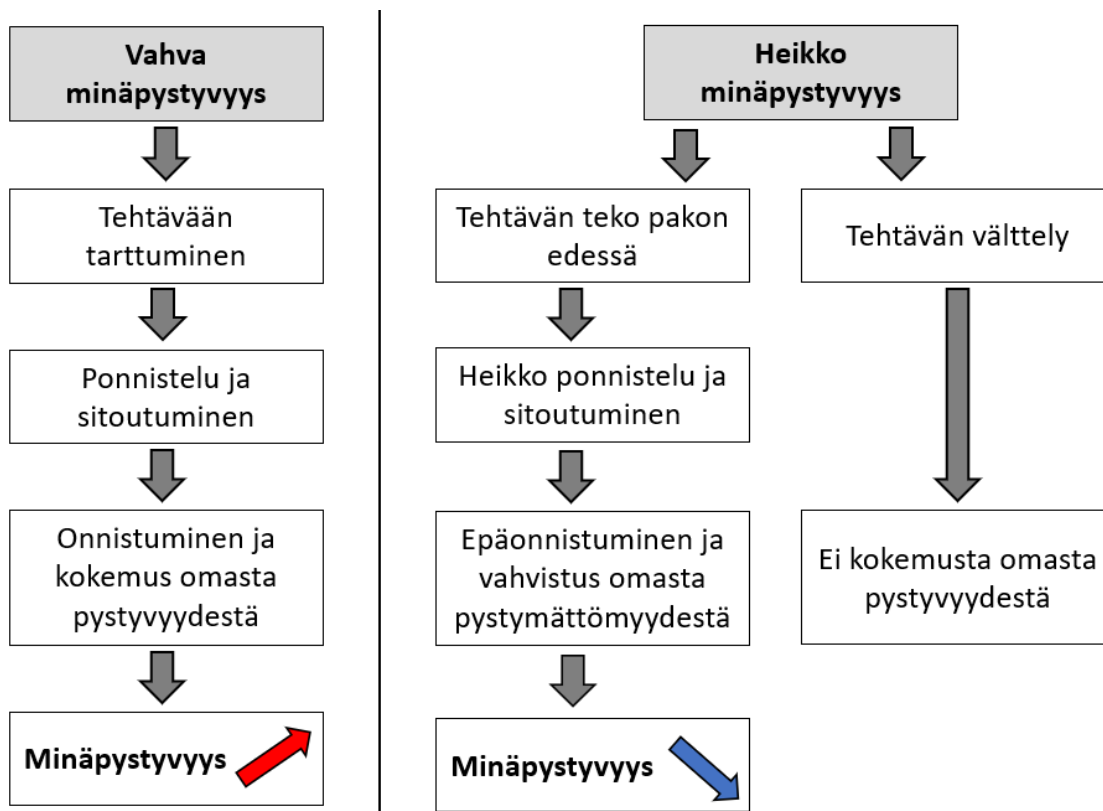
2.4 Minäpystyvyyden vaikutukset koulutyöhön

Tässä alaluvussa keskityn erityisesti minäpystyvyyden koulutyötä koskeviin vaikutuksiin: oppilaiden motivaatioon, itsesäätelyyn sekä suoriutuksiin ja koulumenestykseen. Opetuksen tavoitteena on motivoida oppilaita, kehittää heidän itsesäätelytaitojaan sekä saada kaikki oppilaat oppimaan ja suoriutumaan mahdollisimman hyvin. Minäpystyvyyttä tuemalla voidaan tukea näiden koulutuksen tavoitteiden toteutumista.

2.4.1 Motivaatio: valinnat, ponnistelu ja sitoutuminen

Minäpystyvyyden kokemuksen tasolla on suuri vaikutus yksilön kokemaan motivaatioon ja yksilön suoriutuksiin (Bandura, 2001; 1997a; 1986; Schunk & Pajares, 2009; 2005). Motivaatio vaikuttaa toiminnan valintaan ja aloittamiseen ja siihen, miten käytös pysyy yllä toiminnan aikana (ks. esim. Bandura, 1977, 145). Aron ym. (2014) mukaan tehtävien teon aikana motivaatio näkyy lisääntyneenä innostuksena, yrittämisenä ja ponnisteluna. Yrittämisen ja ponnistelun määrää kuvataan usein tehtävän aikaisella sinnikkyydellä ja keskittymiskyvyllä. (Aro ym., 2014, 47, 56.) Schunkin ja Pajareen (2009, 35) mukaan useissa tutkimuksissa minäpystyvyyden kokemuksen on todettu olevan yhteydessä kouluun kohtaan koettuun kiinnostukseen sekä ponnisteluun ja sinnikkyyteen koulutyössä. Minäpystyvyys vaikuttaa siis yksilön motivaatioon ja sitä kautta tehtävien valintaan ja aloittamiseen sekä tehtäviin sitoutumiseen ja ponnisteluun. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin minäpystyvyyden kokemuksen vaikutusta näihin motivaation ilmentymiin: valintoihin sekä sitoutumiseen ja ponnisteluun.

Minäpystyvyysuskomukset ohjaavat aktiviteettien ja toimintaympäristön valintaa, joilla on todistetusti vaikutus yksilön käytökseen ja yksilön kehityksen suuntaan ja tätä kautta koko yksilön elämän suuntaan (Bandura, 2001, 10). Yksilöt osoittavat kiinnostusta toimintoihin, joissa kokevat pystyvyyttä ja joista saavat tyydytystä. Valintojen ja minäpystyvyyden kokemuksen välinen vaikutus on kaksisuuntainen: Yksilön minäpystyvyyden kokemuksella on vaikutusta esimerkiksi ikätoverien ja toimintojen valintaa, ja toisaalta kaveripiirinvalinta ja toiminnoissa saadut kokemukset suuntaavat minäpystyvyyden kehitystä. Valinta edistää minäpystyvyyden kehitystä kaverien kanssa jaetun kiinnostuksen kohteen osalta, mutta jättää samalla muiden alueiden minäpystyvyyden kokemukset ja kehityksen vähemmälle. (Bandura, 1997b, 51, 65.) Alla olevassa kuviossa 4 olen esittänyt minäpystyvyyden kehityksen mahdollisen positiivisen ja negatiivisen kehän.



Kuvio 4. Minäpystyvyyden kehityksen kehät.

Banduran (1997b, 66) mukaan vahva minäpystyvyyden kokemus lisää sisäsyntyistä ja omaehtoista kiinnostusta kouluaineita kohtaan. Minäpystyvyyden kokemuksen on todettu olevan yhteydessä tehtävien valintaan ja lähestymis-välttämiskäytökseen koulutuksessa. Yksilöt, joilla on vahva minäpystyvyyden kokemus, osallistuvat mieluummin koulutyöhön. (Schunk & Pajares, 2009, 35.) Yksilöille on tyypillistä valita tehtäviä, joissa he kokevat minäpystyvyyttä, ja joilla he odottavat olevan positiivisia seurauksia, kuten mielihyvän ja ylpeyden tunteita ja toisaalta vältellä tehtäviä, joihin he eivät koe minäpystyvyyttä, ja joiden he odottavat aiheuttavan tyytymättömyyttä ja itsesyytöksiä. Vahvan minäpystyvyyden omaava yksilö näkee vaikeat tehtävät positiivisena haasteena, kun taas heikon minäpystyvyyden omaava yksilö sellaisena uhkana, jota täytyy pyrkiä välttämään. (Bandura, 2001, 8-10; 1977, 80; Schunk & Pajares, 2009, 37-38; 2005, 87). Koulussa kohdatut vaikeudet ja hankalat kokemukset voivat johtaa kielteiseen minäpystyvyyden kokemukseen, joka johtaa haasteiden välttelyyn ja koulutyön laiminlyöntiin. Epävarmuus omasta pystyvyydestä kaventaa toiminnan kirjoa ja tätä kautta positiivisen minäpystyvyyden kokemuksen kehityksen mahdollisuuksia. (Aro ym., 2014, 26; Bandura, 1997b, 53.) Vahva minäpystyvyyden kokemus voi siis johtaa positiiviseen ja matala minäpystyvyyden kokemus negatiiviseen kierteeseen.

Aron ym. (2014) mukaan ponnistelun ja yrittämisen määrällä on tärkeä osa työskentelyn onnistumisessa, sillä ne vaikuttavat koko prosessin ajan, tehtävän aloittamisesta sen loppuun saattamiseen (Aro ym., 2014, 47, 56). Minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa tehtäviin sitoutumiseen, käytetyn ponnistelun määrään ja siihen, kuinka kauan yksilö jaksaa jatkaa ponnistelua haasteista tai epäonnistumisista huolimatta. Vahva minäpystyvyyden kokemus edistää ponnistelua ja sinnikkyyttä tehtävien parissa. Haasteita tai epäonnistumisia kohdatessaan vahvan minäpystyvyyden kokemuksen omaavat yksilöt lisäävät ponnistelun määrää ja jaksavat yrittää heikomman minäpystyvyyden omaavia vertaisiaan kauemmin. Yksilöt, joilla on heikko minäpystyvyys, ponnistelevat vähemmän ja lanvistuvat helposti haasteita kohdatessaan eivätkä sen takia saavuta välttämättä kykyjensä rajoja. (Aro ym., 2014; Bandura, 2001, 10, 80; 1997b, 51, 61, 70; Schunk & Pajares, 2009 38; 2005.) Ponnistelu ja yrittäminen on silloin helpompaa, kun uskoo pystyvänsä säätelemään kykyjensä käyttöä ja niiden kautta vaikuttamaan lopputulokseen kuin silloin, kun minäpystyvyys on heikko ja yksilö kokee, ettei hänellä ole tehtävän vaatimia kykyjä eikä kykyä lisätä ponnistelua selvittääkseen eteen tulevista haasteista (Aro ym., 2014, 47; Schunk & Pajares, 2005, 86).

Schunk ja Pajareen (2009; 2005) tuovat esiin minäpystyvyyden kokemuksen ja motivaation välisen yhteyden tutkimiseen liittyviä haasteita, jotka tulee ottaa huomioon tutkimusasetelmassa ja tulosten tulkinnassa. Ensinnäkin koulussa oppilaat eivät saa yleensä valita tehtäviä itse mielenkiintonsa mukaan, joten oppilaiden sinnikkyys ja sitoutuminen tehtäviin voi usein olla enemmän opettajan työn ja auktoriteetin paineen kuin oppilaan oman motivaation tulosta. Toiseksi minäpystyvyyden kokemuksen voidaan odottaa kasvattavan ponnistelua ja sinnikkyyttä vain, kun annetut tehtävät ovat riittävän haastavia ja vaativat todella ponnistelua, mutta ovat yksilölle saavutettavalla tasolla. Liian helpoissa tehtävissä yksilö voi kokea pystyvyyttä, mutta helppoutensa takia ne eivät vaadi ponnistelua ja näin minäpystyvyyden ja ponnistelun ja sinnikkyiden välille voidaan saada harhaanjohtavasti jopa negatiivinen korrelaatio. Tutkimuksen kolmas haaste tulee vastaan uusien tehtävien kohdalla, kun yksilöllä ei ole vielä käsitystä siitä, mitä tehtävä vaatii ja mitä he osaavat. Uusien tehtävien kohdalla minäpystyvyyden kokemus on usein matala, mutta toisaalta uudesta tehtävästä selville pääseminen ja tehtävän tekeminen vaatii alussa paljon ponnistelua. Tehtävän edetessä osaaminen ja minäpystyvyyden kokemus kasvavat, mutta suoriutuminen ei vie enää yhtä paljon aikaa eikä vaadi enää yhtä paljon ponnistelua kuin alussa. Lisäksi taitojen kehittyessä tehtävään tarvittavan ponnistelun määrän arviointi paranee. Minäpystyvyyden onkin todettu ennakoivan menestystä pa-

remmin ylemmillä kuin alemmilla luokilla. Ilmiön tutkimiseen liittyvistä haasteista huolimatta minäpystyvyyden vaikutus valintoihin sekä tehtäviin sitoutumiseen ja ponnisteluun on todennettu useissa tutkimuksissa. (Schunk & Pajares, 2009, 41; 2005, 98.)

Schunk ja Pajares (2009; 2005) nostavat esiin Collinsin 1982 tekemän tutkimuksen minäpystyvyyden ja matematiikan parissa työskentelyn yhteyksistä. Tutkimusasetelmassa oli kolme matemaattisten kykyjen mukaista tasoryhmää, joiden kaikkien sisällä oppilaat oli vielä jaettu kolmeen ryhmään minäpystyvyyden tason mukaan. Kokeen teon jälkeen kaikille annettiin mahdollisuus työskennellä uudelleen väärin menneiden tehtävien parissa. Tutkimuksen tuloksena oli, että kaikissa taitotasoryhmissä korkeimman minäpystyvyyden omaavat yksilöt suorittivat eniten tehtäviä oikein sekä käyttivät useimmin mahdollisuutta työskennellä uudelleen väärin menneiden tehtävien parissa. (Schunk & Pajares, 2009, s. 39; Schunk & Pajares, 2005, s. 93.)

2.4.2 Itsesäätely: tavoitteen asettelu ja strategioiden käyttö

Tulevaisuuden työelämän ennustetaan vaativan työntekijältä yhä enemmän itsesäätelyn ja itseohjautuvuuden taitoja. Kuten aiemmin on todettu, kognitiivisten kykyjensä ansiosta ihminen kykenee tavoitteelliseen ja tarkoitukselliseen toimintaan. Ihminen siis kykenee suunnittelemaan toimintaansa ja sen tavoitteita sekä säätelemään toimintaansa niin, että se tukee asetetun tavoitteen saavuttamista (Bandura, 1997b). Minäpystyvyyden kokemuksen on todettu useissa tutkimuksissa vaikuttavan yksilön itsesäätelyprosesseihin, kuten tavoitteen asetteluun, oman toiminnan tarkkailuun, itsearviointiin ja strategioiden käyttöön, ja niiden oppimiseen (ks. Schunk & Pajares, 2009, 36; 2005, 92). Itsesäätelytaidot linkittävät ajattelun toimintaan ja itsesäätelytaitojen avulla yksilö kykenee toimimaan itseohjautuvasti (Bandura, 2001, 8).

Minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa yksilön tekemään ennakointiin omista mahdollisuuksista suoriutua tehtävästä ja toiminnan tavoitteita asetetaan omien toiminnan ennakointien perusteella (Bandura, 1997b). Oppilaat, joilla on vahva minäpystyvyyden kokemus, oppivat paremmin asettamaan toiminnalleen tarkoituksenmukaisia, työskentelyä ja minäpystyvyyden kokemuksen kehittymistä tukevia, tavoitteita (Schunk & Pajares, 2009, 45). Parhaiten toimintaa ja sen säätelyä ohjaavat riittävän selkeät ja riittävän pieniin osiin pilkotut tavoitteet (Bandura, 2001, 8; 1997b, 51; 1977, 161-162). Minäpystyvyydestään varmemmat asettavat korkeampia tavoitteita kuin minäpystyvyydeltään heikommät (Schunk & Pajares, 2009, 38; 2005, 87, 92). Banduran (1997a, 82-84) mukaan haastavien ja ponnistelua vaativien tavoitteiden saavuttamisella on helppoja ja tuttuja tehtäviä

voimakkaampi vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen. Korkeamman minäpystyvyyden omaavat asettavat siis tarkoituksenmukaisempia ja korkeampia tavoitteita ja pääsevät näin positiiviseen kierteseen, jossa heidän minäpystyvyyden kokemuksensa kasvaa edelleen.

Minäpystyvyyden kokemuksella on vaikutus myös siihen, millaisia strategioita oppilaat käyttävät asetetun tavoitteen saavuttamiseksi (Schunk & Pajares, 2009, 45; 2005, 92). Opiskelustrategiat voivat liittyä esimerkiksi mieleen painamisen menetelmiin, toiminnan suunnittelun prosesseihin, motivaation ja tarkkavaisuuden suuntaamisen strategioihin tai oman toiminnan ja strategian toimivuuden arvioinnin strategioihin. Uusien tehokkaampien strategioiden opettelu vie aikaa ja luovuttaminen ja vanhaan palaaminen voi tuntua helpommalta. (Aro ym., 2014, 57-58.) Schunkin ja Pajareen (2009, 36) mukaan oppilaat, joilla on vahva minäpystyvyys, osallistuvat helpommin itsesääätelytaitojen, kuten oppimisstrategioiden opetteluun. Aron ym. (2014, 58) mukaan erityisesti oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia ja matala minäpystyvyyden kokemus, on vaikeuksia havaita yhteys strategian käytön ja onnistumisen välillä. Vaikeudet strategioiden ja onnistumisen välisen yhteyksien näkemisessä saattavat heikentää strategioiden opettelemisen motivaatiota. Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2014, 127) mukaan vahva minäpystyvyyden kokemus rohkaisee käyttämään monimutkaisempia ajatteluprosesseja. Omiin kykyihin luottavat oppilaat hyödyntävät tehokkaampia strategioita ja hylkäävät nopeammin toimimattomaksi todetut strategiat (Aro, ym., 2014, 57-58). Jo aiemmin esillä olleessa matematiikan ongelmaratkaisutaitoja käsitelleessä tutkimuksessa oppilas, jolla oli korkeampi minäpystyvyyden kokemus, oli kyvyiltään vastaavaa, mutta heikomman minäpystyvyyden omaavaa verrokkia tehokkaampi ongelmanratkaisija (Schunk & Pajares, 2009, s. 39). Kuten aiemmin on tullut ilmi, vahvan minäpystyvyyden omaavat yksilöt jaksavat ponnistella pidempään haasteita kohdatessaan. On syytä olettaa, että myös uusia strategioita opetellessaan he jaksavat harjoitella sinnikkäämmin ja siten todennäköisemmin oppivat niitä. Strateginen osaaminen lisää edelleen heidän mahdollisuuksiaan suoriutua tehtävistä ja vahvistaa heidän minäpystyvyyden kokemustaan.

2.4.3 Suoritukset ja koulumenestys

Minäpystyvyyden ja akateemisten kykyjen välistä yhteyttä on demonstroitu monissa tutkimuksissa ja Schunkin ja Pajareen (2009, 2005) metatutkimuksen mukaan minäpystyvyydellä on voimakas vaikutus akateemisiin suorituksiin. Heidän esittämässään korrelaatiotutkimuksissa minäpystyvyyden on todettu selittävän saavutusten välisestä variaatiosta 14-28 %. (Schunk & Pajares, 2009, 44-45; 2005, 92.) Schunkin ja Pajareen (2005)

mukaan minäpystyvyys ennakoi taitojen oppimista ja saavutuksia, ja akateeminen minäpystyvyys selittää aiempia saavutuksia paremmin eroja akateemisissa saavutuksissa. Minäpystyvyyden kokemus voi auttaa yksilöä saavuttamaan odotetun tuloksen. Erityisen voimakas yhteys on minäpystyvyyden ja saavutusten välillä matematiikassa. (Schunk & Pajares, 2005, 39, 88, 92, 94.)

Williamsin ja Williamsin (2009) tutkimuksessa matematiikan PISA kokeessa suoriutumisen ja minäpystyvyyden välillä todettiin tilastollisesti merkitsevä yhteys 24 maassa 30 maasta. Suomessa minäpystyvyyden vaikutus suoritukseen oli merkitsevä, mutta kuitenkin tutkittujen maiden joukossa yksi heikoimpia. Sen sijaan Suomessa suoritusten vaikutus minäpystyvyyteen oli yksi tutkittujen maiden vahvimpia. (Williams & Williams, 2009). Hannula, Bofah, Tuohilampi ja Metsämuuronen (2014) saivat samansuuntaisen tuloksen suomalaisessa matematiikan suoritusten ja minäpystyvyyden yhteyttä selvittäneessä pitkittäistutkimuksessaan. Tutkimuksen mittaukset toistettiin kolmannella, kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. Tutkimuksen mukaan minäpystyvyyden ja suoritusten välillä on korrelaatio, mutta minäpystyvyyden ja suoritusten välisen vaikutuksen suunta on voimakkaammin suorituksista minäpystyvyyteen kuin minäpystyvyydestä suoritukseen. Näyttäisi kuitenkin siltä, että myöhemmin minäpystyvyys alkaa hallita yhteyttä ja sen vaikutus suoritukseen kasvaa samalla kun suoritusten vaikutuksen minäpystyvyyteen laskee. (Hannula ym., 2014.) Williamsin ja Williamsin (2009, 456-457) mukaan maiden välisiä eroja saattaa selittää kulttuuriset erot ja koetilanteen psykologiset prosessit. Suomen tulos voisi kieliä siitä, että Suomessa koetilanteet ovat miellyttäviä ja myös minäpystyvyydeltään heikommat yrittävät eivätkä alisuoriudu heikon minäpystyvyytensä vuoksi yhtä usein kuin muissa maissa. Myös vaikutusten toisen suunnan voi tulkita suomalaisen opettajien hyväksi. Koska Suomessa suoritusten vaikutus minäpystyvyyteen on voimakas, on opettajilla erityisen suuri mahdollisuus ja toisaalta vastuu sopivien tehtävien valinnassa, jotta oppilaat saavat minäpystyvyyden kokemusta vahvistavia kokemuksia. Suorituksista saadut kokemukset antavat realistisen merkin kyvyistä ja minäpystyvyyden kokemusta realistiseen suuntaan ja näin auttaa oppilasta valitsemaan itselleen sopivia ja onnistumisen kokemuksia antavia tehtäviä.

Minäpystyvyyden kokemuksella on todettu olevan suora itsenäinen vaikutus saavutuksiin, mutta minäpystyvyyden vaikutus saavutuksiin välittyy myös monien muiden tekijöiden kautta (Aro ym., 2014, 33; Schunk & Pajares, 2009, 45-46). Yllä olen jo käynyt läpi minäpystyvyyden kokemuksen vaikutusta motivaatioon ja itsesäätelytaitoihin, jotka välittävät minäpystyvyyden vaikutusta edelleen saavutuksiin. Tutkimusnäyttöä minäpysty-

vyöden välillistä vaikutuksista on esimerkiksi Schunkin ja Pajareen (2005, 2009) esittämissä tutkimuksissa, joissa minäpystyvyyden osoitetaan vaikuttavan muun muassa tavoitteen asetteluun ja strategioiden käyttöön, jotka vuorostaan ennustavat edelleen yksilön saavutuksia. Luonnontieteen tutkimuskursseilla yliopisto-opiskelijoille tehdyssä tutkimuksessa minäpystyvyyden kokemuksen nähtiin olevan yhteydessä sitoutumiseen sekä kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden käyttöön. Sitoutuminen ja strategioiden käyttö olivat yhteydessä edelleen parempaan luokkatyöskentelyyn, kotitehtävien tekoon sekä kokeiden, esseiden ja raporttien teon tasoon, ja näiden kautta lopulta kurssin saavutuksiin. (Schunk & Pajares, 2005, 92-93.) Schunk ja Pajares (2009, 38, 40) mukaan toiminnan odotukset luovat tai supistavat myöhempiä mahdollisuuksia akateemiseen menestykseen ja myöhempään uravalintaan. Banduran (1997b, 68) mukaan minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa uusien kykyjen ja menestyksen saavuttamiseen yhä aikuisuudessaakin.

2.5 Minäpystyvyyden osatekijät ja niiden kehittymisen tukeminen

Tässä luvussa käsittelen erityisesti hallinnan kokemusten ja ympäristön palautteen vaikutusta yksilön minäpystyvyyden kokemukseen. Työn empiirisessä osassa tutkin, miten opetussuunnitelma ohjaa opettajaa kiinnittämään huomiota näihin kahteen keinoon tukea oppilaan minäpystyvyyden kokemusta. Banduran (1997) mukaan koulutuksen standardina tulisi olla minäpystyvyyden tunteen tukeminen. Koulun toimintaa ei tulisi mitata vain sen antamien tietojen ja taitojen perusteella, vaan huomiota pitäisi kiinnittää myös siihen, miten koulu onnistuu vaikuttamaan oppilaan minäpystyvyyden kokemukseen. (Bandura, 1997a, 176.) Myös suomalainen sosiaalipsykologi ja arvotutkija Klaus Helkama on nähnyt pystyvyyden kokemuksen tukemisen koulun tärkeänä tehtävänä ja osana koulutuksellisen tasa-arvon toteutusta. Hänen mukaansa ”Tasa-arvon toteuttaminen kouluarjessa on keskeisesti kiinni siitä, osataanko oppilaalle luoda pystyvyyden tunne, usko siihen, että hän pystyy oppimaan opetettavan asian. Koulujärjestelmän merkitys tämä tunteen kehittämisessä on suuri.” (Helkama, 2015, 194.)

2.5.1 Hallinnan kokemukset

Hallinnan kokemukset ovat kaikista luotettavin minäpystyvyyden kokemuksen lähde ja niillä on voimakkain vaikutus minäpystyvyyden kehitykseen. Hallinnan kokemukset antavat yksilölle tietoa hänen kyvystään selvitä jostain tilanteesta tai tehtävästä. Bandura (1997) mukaan suorista kokemuksista muodostuneet minäpystyvyyssuhteet ovat paremmin yleistettävissä koetun tilanteen ulkopuolelle kuin muista lähteistä, esimerkiksi

sijaiskokemusten kautta, saavutetut minäpystyvyyden kokemukset. (Bandura, 1997a, 79-80.) Onnistumiset kasvattavat minäpystyvyyden kokemusta, kun taas epäonnistumiset heikentävät yksilön minäpystyvyyden kokemusta (Bandura, 1997a, 81; 1977, 81; Schunk & Pajares, 2009, 36; 2005, 87). Aron ym. (2014) mukaan epäonnistumisista tulee helposti kehä, jossa epäonnistumiset heikentävät minäpystyvyyden kokemusta, josta seuraa epäonnistumisten ennakkointia, puutteellista ponnistelua, ja sitä kautta uusia epäonnistumisia. Näin koulussa kohdatut vaikeudet ja epäonnistumiset voivat johtaa hyvin vakiintuneeseen kielteiseen käsitykseen itsestä ja omista kyvyistään. (Aro ym., 2014, 26, 45.) Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus kokea onnistumisia ja esimerkiksi sopivantasoisia tehtäviä valitsemalla estää oppilaita joutumasta edellä kuvattuun negatiiviseen kehään.

Hallinnan kokemusten vaikutusta minäpystyvyyteen eriteltäessä on hyvä muistaa minäpystyvyyden ja suoritusten välisen yhteyden kaksisuuntaisuus sekä se, että minäpystyvyys uskomukset muodostuvat yksilön tulkintojen kautta. Onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttavat siis minäpystyvyyden kokemukseen, mutta toisaalta minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa yksilön suoriutuksiin, niissä onnistumiseen ja siihen, miten niitä tulkitaan (Bandura, 1997a, 82). Kuten aiemmin olen tuonut esiin, Suomessa matematiikassa suoritusten vaikutus minäpystyvyyteen on kansainvälisessä vertailussa yksi korkeimpia, mutta myös minäpystyvyyden vaikutus suoriutuksiin on tilastollisesti merkitsevä (Hannula ym., 2014; Williams & Williams, 2009). Hannulan ym. (2014) mukaan minäpystyvyyden vaikutus suoriutumiseen vahvistuu jo peruskoulun loppua kohden. Banduran (1997a, 80-86) mukaan kokemukset tehtävän aikana sekä yksilön tekemät tulkinnat kokemuksesta ja sen lopputulemasta vaikuttavat jopa objektiivista lopputulosta enemmän yksilön minäpystyvyyden kokemukseen. Suoritukseen vaikuttavat esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntautuminen, käytetty ponnistelu, fyysiset ja emotionaaliset tilat, ympäristön olosuhteet, tehtävän vaatimukset, tarjolla oleva apu ja sen käyttö sekä kokemuksen ajallinen sijoittuminen muun elämän kontekstiin. Näistä suorituksen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä tehdään jatkuvasti tietoisia ja tiedostamattomia huomioita ja tulkintoja, jotka edelleen vaikuttavat minäpystyvyyden kokemukseen. Lopulta minäpystyvyyden kokemuksen kehitykseen vaikuttaa se, miten tehtävän aikana saadut kokemukset ja niiden tulkinnat järjestetään muistiin. (Bandura, 1997a, 79-86.) Seuraavaksi käsittelen yksityiskohtaisemmin, miten minäpystyvyysuskomuksen vahvuus, suoritettujen tehtävien taso ja tehtävään käytetty ponnistelu vaikuttavat onnistumisen tai epäonnistumisesta tehtyihin tulkintoihin ja niiden vaikutukseen minäpystyvyyden kokemukseen. Lisäksi käsittelen luvun lopussa, miten tavoitteen asettelulla voidaan lisätä onnistumisen kokemuksia ja vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä.

Kuten luvussa 2.2 on todettu minäpystyvyyssuskomuksen vahvuus vaikuttaa siihen, kuinka pysyvä minäpystyvyyssuskomus on, ja kuinka herkästi se on muutettavissa. Vakiintuneet minäpystyvyysskäsitteet eivät ole helposti muutettavissa, kun taas vastamuitumassa olevat uskomukset ovat herkkiä muutoksille. Yksittäiset onnistumiset toistuvien epäonnistumisten jälkeen, tai vastaavasti yksittäiset epäonnistumiset useiden onnistumisten jälkeen, eivät juurikaan vaikuta minäpystyvyyssuskomukseen. Vakiintuneen minäpystyvyyssuskomuksen muutos edellyttää useita minäpystyvyyssuskomuksen kanssa ristiriidassa olevia kokemuksia (Bandura, 1997a, 81; 1977, 81; Schunk & Pajares, 2009, 36; 2005, 87). Lisäksi minäpystyvyyssuskomuksen kanssa ristiriidassa olevia kokemuksia usein vähätellään ja ne jätetään huomioimatta (Bandura, 1997a, 82). Minäpystyvyyden kokemus vahvistuu, kun uudet kokemukset kumoavat pelkoja ja väärä uskomuksia omista kyvyistä, ja kun lapsi oppii taitoja, joiden avulla hän voi selviytyä yhä haastavammista tilanteista (Aro ym., 2014, 17). Opettajan olisi hyvä olla tietoinen oppilaiden omiin kykyihin nähden heikoista minäpystyvyyssuskomuksista ja pyrkiä tarjoamaan näitä kumoavia kokemuksia ja vahvistaa näissä tilanteissa tarvittavien taitojen osaaamista.

Tehtävien taso vaikuttaa siihen, kuinka vähällä ponnistelulla onnistumisen kokemuksia saa, ja kuinka suuri vaikutus niillä on yksilön minäpystyvyyteen. Taitojen harjoittelun alkuvaiheessa tehtävien ollessa yksinkertaisia onnistumiset voivat tulla helposti, mutta harjoittelun edetessä onnistumiset vaativat yhä monimutkaisempia taitoja ja onnistumisten saaminen tulee yhä vaikeammiksi ja vaatii enemmän ponnistelua. Samojen tuttavien tehtävien toistaminen ja niissä onnistuminen ei enää nosta saavutettua pystyvyyden kokemusta, vaan minäpystyvyyden vahvistamiseksi vaaditaan aina yhä vaikeampia tehtäviä. Onnistuminen vaikeuksista huolimatta antaa yksilölle kokemuksen omasta kyvykkyydestään hallita haastaviakin tilanteita. Tällaisilla onnistumisen kokemuksilla on erityisen voimakas vaikutus minäpystyvyyssuskomuksiin. (Bandura, 1997a, 80-86.)

Tällaisilla onnistumisilla, jotka ovat vaatineet ponnistelua ja vaivannäköä, on suurempi vaikutus minäpystyvyyteen kuin onnistumisella, joka ei ole vaatinut näitä (Bandura, 1997a, 82). Banduran (1997a, 84) sekä Schunkin ja Pajareen (2009, 46) mukaan voidaan ajatella, että epäonnistuminen tehtävässä, jonka eteen yksilö ei ole edes ponnistellut, kertoo hyvin vähän yksilön todellisista kyvyistä. Edelleen, jos yksilö uskoo pystyvänsä parempaan sopeuttamalla käytöstään, voidaan ajatella, että epäonnistumisella ei olisi vaikutusta yksilön kokemaan minäpystyvyyteen. Toisaalta Banduran (1997a, 84)

mukaan epäonnistuminen ponnistelusta huolimatta kertoo yksilön todellisten kykyjen rajoista. Bandura (1977, 162) toteaaakin, että erityisesti voimakkaasta ponnistelusta huolimatta koettu epäonnistuminen on omiaan alentamaan minäpystyvyyden kokemusta.

Aron ym. (2014, 40) mukaan opettajalla on mahdollisuus luoda oppilaille tietoisesti onnistumisen kokemuksia tavoitteita muokkaamalla ja osiin pilkkomalla ja näin tukea oppilaiden minäpystyvyyden kokemusta. Banduran (1997b) mukaan tavoitteiden asettamisessa olennaista on tavoitteiden sopiva taso, tarkkuus ja ajallinen sijoittuminen. Tehtävien on oltava oppilaalle sopivan tasoisia: liian helppojen tavoitteiden saavuttaminen ei vahvista minäpystyvyyttä, ja toisaalta liian vaikeat tavoitteet lannistavat, johtavat epäonnistumiseen ja heikentävät minäpystyvyyden kokemusta. (Bandura, 1997b, 53.) Tavoitteiden asteittain lisääntyvällä vaikeudella voidaan hallita kehitystä; varmistaa onnistumiset ja hidastaa etenemistä vaikeuksien ilmetessä, jolloin vältetään suurilta epäonnistumisen kokemuksilta (Bandura, 1977, 84). Tarkat ja yksilöidyt tavoitteet auttavat säätelemään toimintaa ja siihen käytettyä ponnistelua sekä antavat selkeän merkin saavutuksista, joka tekee positiivisen itsearvion ja onnistumisen kokemuksen mahdolliseksi (Bandura, 1977, 161-162). Liian epämääräiset tavoitteet eivät herätä kiinnostusta (Bandura, 1997b, 53) eivätkä ne anna riittävän selkeää viestiä etenemisestä, joka auttaisi minäpystyvyyden arviointia. Tavoitteita kannattaa sijoittaa ajallisesti sekä lähitulevaisuuteen että kauemmaksi. Lähitavoitteet ja välitavoitteet helpottavat tarkkojen tavoitteiden tapaam toiminnan suuntaamista ja antavat merkin etenemisestä ja onnistumisista. Välitavoitteet lisäävät hallinnan tunnetta, mahdollistavat useampia onnistumisen kokemuksia ja auttavat arvioimaan omaa pystyvyyttään (Bandura, 1997b, 51; 1977, 162).

2.5.2 Ympäristön palaute

Minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttaa itse tehdyn arvion lisäksi myös muiden tekemät arviot yksilön kyvyistä (Bandura, 1986, 405). Palautteen avulla on mahdollista saada oppilas uskomaan omiin kykyihinsä selvitä jostain tilanteesta tai tehtävästä. Bandura käyttää minäpystyvyyden käsitteen yhteydessä ympäristön palautteesta tarkemmin sanallisen ja sosiaalisen vakuuttelun käsitteitä (verbal persuasion, social persuasion). Esimerkiksi Banduran artikkelin (1997b) käännöksessä verbal persuasion on käännetty sanalliseksi suostutteluksi, mutta itse käytän mieluummin sanallisen vakuuttelun käsitettä, sillä se kuvaa mielestäni paremmin käsitteen sisältöä. Yhteensopivasti minäpystyvyyden ydinmerkityksen kanssa (ks. luku 2.2, 7) sosiaalisen ja sanallisen vakuuttelun käsitteellä viitataan vakuutteluun, joka kohdistuu ensisijaisesti yksilön mahdollisuuksiin selvitä jos-

tain tietystä tulevasta tehtävästä. Sanalliseen vakuutteluun kuuluu myös tehtävän aikainen palaute ja sen vaikutus tehtävän aikaan minäpystyvyyteen sekä tehtävän jälkeinen palaute ja sen vaikutus myöhempään minäpystyvyyden kokemukseen samankaltaisissa tehtävissä. Bandura pitää sanallista vakuuttelua yhtenä olennaisena minäpystyvyyden kokemuksen muokkaajana. (ks. esim. Bandura, 2001, 1997, s. 1986, s. 1977, s.) Schunk ja Pajaren (2009, 36) metatutkimuksen mukaan ympäristön palaute vaikuttaa voimakkaasti minäpystyvyyden kehitykseen. Sanallinen vakuuttelu on erityisen hyvä minäpystyvyyden tukemisen keino, sillä se on suorien hallinnan kokemusten sijaan aina saatavilla. Sanallinen vakuuttelu voi olla vihjailua, kehotuksia, ohjausta tai tilanteen tulkinnan tukemista. (Bandura, 1977, 82.) Kuten aiemmin luvussa 2.2 on todettu, hieman omat kyvyt ylittävistä minäpystyvyyden kokemuksesta saattaa olla hyötyä, koska se lisää yksilön ponnistelua ja sitä kautta tehtävässä suoriutumista.

Opettajan palautteella on tärkeä rooli oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksen vahvistamisessa. Saadulla palautteella ei ole aina välitöntä vaikutusta minäpystyvyyden kokemukseen, mutta ihmisellä on taipumus vähitellen alkaa uskoa saamaansa palautteeseen (Bandura, 1986, 405). Schunkin ja Pajareen (2009; 2005) mukaan palautteen on tarkoitus jalostaa yksilöllä omista kyvyistään jo olevia uskomuksia, ja suorituksen, johon vakuuttelu kohdistuu, tulee olla todella yksilön saavutettavissa. Positiivinen palaute rohkaisee ja voimaannuttaa, kun taas negatiivinen palaute lannistaa ja heikentää minäpystyvyyden kokemusta. Palautteen tulisi rohkaista oppilaita käyttämään taitojaan ja korostaa sitä, mitä he tekevät hyvin (Schunk ja Pajares, 2009, 37, 44; 2005, 88). Toisaalta oppilaan tehdessä virheitä opettajan tulisi kertoa, minkälaisia virheitä hän tekee, ja miten mahdollinen virhe voidaan korjata, jotta oppilas voi tuntea minäpystyvyyttä tulevissa vastaavissa tehtävissä (Bandura, 1977, 163). Oppilaan tietoihin ja taitoihin suhteutettu ohjaus vähentää sosiaalista vertailua ja oman edistymisen arviointi lisää tunnetta pystyvyydestä (Bandura, 1997b, 67). Schunk ja Pajares (2009, 44) mukaan sanallisella vakuuttelulla oppilaalle voidaan luoda suoriutumista tukeva vahva minäpystyvyyksäesitys esimerkiksi kirjoittajana, vaikka hän olisikin taidoissa selvästi alle normaalin luokkatasonsa.

Kuten aiemmin luvussa 2.5.1 on todettu minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttaa tehtävän lopputuleman lisäksi tehtävän aikainen kokemus ja siitä tehdyt tulkinnot. Schunkin ja Pajareen (2005, 93) mukaan minäpystyvyyden kokemusta voidaan lisätä tehtävän aikana tasaisella ja välittömällä palautteella. Aron ym. (2014) mukaan erityisesti haastavissa tehtävissä ohjaavaa ja korjaavaa palautetta tulisi saada säännöllisesti työskentelyn aikana. Oppilaan kohdatessa vaikeuksia opettajan ja vanhemman myönteinen suhtautuminen ja tuki vaikuttavat myönteisesti minäpystyvyyden kokemukseen. Kun halutaan

tukea oppilaan minäpystyvyyden kokemusta, palautteessa kannattaa korostaa, että taidot ovat opittavissa ja palautetta voidaan antaa asioista, esimerkiksi ponnistelun määrästä ja strategioiden käytöstä, joihin oppilas voi itse vaikuttaa. (Aro ym., 2014, 17, 47.) Schunkin ja Pajareen (2005) mukaan ponnistelusta saatu palaute (esim. ”olet työskennellyt kovasti”) vahvistaa yksilöiden minäpystyvyyden kokemusta ja se saa yksilöt myös työskentelemään entistä kovemmin ja kokemaan entistä voimakkaampaa motivaatiota. Kykyihin kohdistuvalla palautteella (esim. ”olet hyvä tässä”) on kuitenkin vielä yrittämiseen ja ponnisteluun kohdistuvaa palautettakin voimakkaampi vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen ja tuleviin suorituksiin. (Schunk & Pajares, 2005, 93.)

Sanallisella vakuuttelulla voidaan luoda minäpystyvyyssuskomuksia, mutta vakuutteluun liittyy myös puutteita ja riskejä. Sanallisen vakuuttelun tuloksena syntyneet minäpystyvyyssuskomukset ovat heikkoja ja vaativat minäpystyvyyssuskomuksen vakiintumiseksi todellisen hallinnan kokemuksen. Sanallisella vakuuttelulla luotu minäpystyvyyssuskomus ”sammu” nopeasti ilman todellista onnistumisen kokemusta tai epäonnistumisen kokemuksen osoittaessa uskomuksen vääräksi. (Bandura, 1977, 82; Schunk & Pajares, 2009, 37.) Tehtävän aikaiset vihjeetkin kykyjen riittämättömyydestä voivat laskea minäpystyvyyden kokemusta (Aro ym., 2014, 16). Bandura (1986, 400-401) nostaa esiin sanallisen vakuuttelun vahvuuden toisen puolen ja toteaa, että sanallisella vakuuttelulla on jopa helpompi laskea kuin nostaa minäpystyvyyden kokemusta. Tämä on yhtenevä yleisen ajatuksen kanssa, että negatiivisilla kokemuksilla on positiivisia kokemuksia voimakkaampi vaikutus ja yksi negatiivinen palaute vaatii parikseen useamman positiivisen.

Ympäristöstä saadut viestit kykyjen puutteesta laskevat minäpystyvyyden kokemusta, mikä saattaa johtaa siihen, että yksilöt alkavat vältellä tehtäviä ja luovuttavat nopeasti kohdatessaan vaikeuksia. Vakuuttelu ei saa olla manipuloivaa, tyhjää imartelua tai pin-tapuolista rohkaisua, vaan sen on perustuttava realistisiin arvioihin kyvyistä. Epärealistiset uskomukset omista kyvyistä lisäävät epäonnistumisen riskiä, jotka johtavat minäpystyvyyden kokemuksen laskuun. (Bandura, 1986, 400-401, 406.) Ainakin osan ryhmän oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksen kehittymisen kannalta epäedullisia toimintatapoja ovat: joustamaton eteneminen, jossa osa oppilaista ei pysy opetuksen mukana, oppilaiden jaottelu kykyjen mukaan sekä kilpailua sisältävät käytännöt, joissa vain harva pääsee onnistumaan. (Bandura, 1997b, 66). Opettajan on siis pystyttävä arvioimaan, millainen suoritus on oppilaan kyvyille sopiva tai hieman ne ylittävä, tuettava oppilasta suorituksen aikana ja pystyttävä tarvittaessa pehmittämään palautteellaan epäonnistumisen vaikutusta minäpystyvyyteen.

Lapset saavat jatkuvasti palautetta erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, kuten kotona, koulussa, sosiaalisessa mediassa sekä harrastustoiminnassa, jotka kaikki osaltaan muokkaavat yksilön minäpystyvyyssuhteita. Lapsen täytyy kokea palaute vilpittömäksi, jotta palautteella olisi vaikutusta minäpystyvyyteen (Aro ym., 2014, 16-17). Sannallisen vakuuttelun vaikutus riippuu myös siitä, kuka toimii vakuuttelijana. Yksilön minäpystyvyyteen suurin vaikutus on vakuuttelijalla, jota yksilö arvostaa ja jolla on omaa kokemusta tai erityistä tietämystä tilanteesta tai tehtävästä. Onnistuminen vakuuttelun jälkeen kasvattaa vakuuttelijan uskottavuutta, kun taas epäonnistuminen johtaa epäluottamukseen vakuuttelijaa kohtaan ja heikentää jatkossa kyseisen henkilön vakuuttelun vaikutusta minäpystyvyyteen. (Bandura, 1986, 400, 406.) Perhe voi tukea lapsen tunnetta omasta kyvykkyydestä kohdata haasteita rohkaistamalla lasta kokeilemaan erilaisia aktiviteetteja ja tukemalla lapsen ponnistelua (Schunk & Pajares, 2009, 43; 2005, 95). Aron mukaan opettajan palautteen kohdalla opettajan asema voi heikentää palautteen vaikutusta. Oppilas voi ajatella, että opettajahan kehuu aina varsinkin, jos kehuminen on epä-määräistä eikä kohdistu selkeästi suoritukseen. (Aro ym., 2014, 16-17.) Opettajan on voitettava oppilaiden luottamus palautteen antajana, jotta hän voi vaikuttaa oppilaiden minäpystyvyyteen. Antamalla tarkkaa tietoa oppilaiden taidoista ja edistymisestä sekä ohjaamalla oppilaita itsearviointin harjoitteluun voidaan lisätä yhteyttä minäpystyvyyden ja suoritusten välillä (Schunk & Pajares, 2009, 44). Aikuisen ohjauksella voidaan kehittää lapsen itsereflektiokykyä, ja itsereflektiotaitojen kehittyessä lapsen oma minäpystyvyyden arvio korvaa yhä enemmän aikuisen vakuuttelun antamaa tukea (Bandura, 1997b, 62).

3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

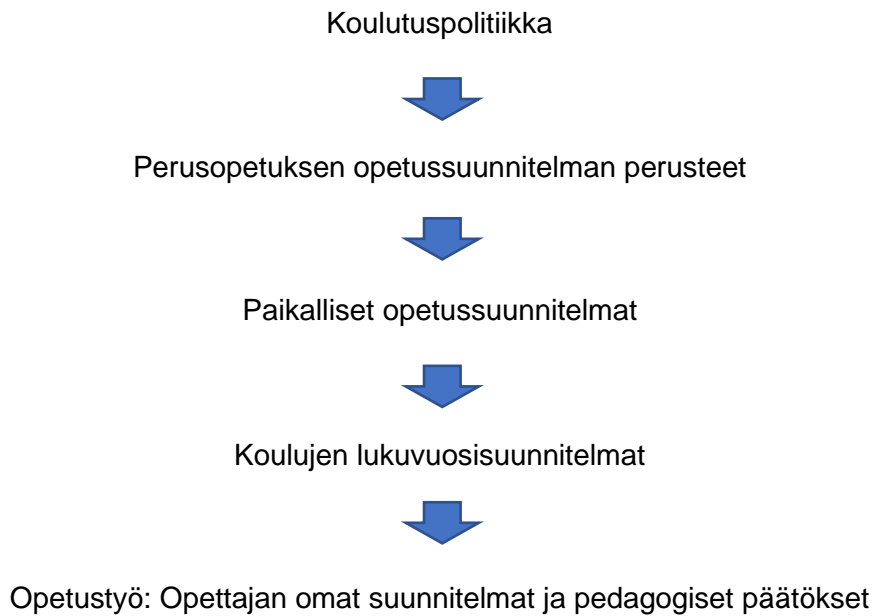
Tässä luvussa käsittelen suomalaisen opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmatyön luonnetta. Ensin käyn läpi lyhyesti koulutuksen ohjausjärjestelmän rakenteen (3.1.1) ja esittelen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadintaprosessin osana tätä koulutuksen ohjausjärjestelmää (3.1.2). Tämän jälkeen käyn läpi, miten bildung- ja curriculum-traditiot ovat vaikuttaneet suomalaiseen koulutukseen (3.2.1) ja koulutusjärjestelmään, sekä esitän, miten minäpystyvyyden teoria, yhteiskunnan tavoitteet ja tarpeet sekä opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet kytkeytyvät yhteen (3.2.2). Kansallisia opetussuunnitelman perusteita, jotka ohjaavat paikallisten opetussuunnitelmien tekoa, on laadittu jo peruskoulun alusta 1970-luvulta lähtien (Halinen, Holappa, Jääskeläinen, 2013, 189; Vitikka & Rissanen, 2019, 222). Koulutusjärjestelmää ja sen kehittämistä on pitkälti ohjannut Suomessa kokonaisvaltaista kasvua ja opettajan autonomiaa tukeva bildung-traditio. Standardointia ja keskusjohtoista ohjausta korostava curriculum-traditio on vaikuttanut myös jonkin verran suomalaisen koulutusjärjestelmän kehitykseen ja sen vaikutus on lisääntynyt uusliberalismin johdosta. (ks. esim. Saari, Salmela, Vilkkilä, 2017a; Autio, 2019, 28-62.)

3.1 Opetussuunnitelmatyö Suomessa

Opetussuunnitelmatyöprosessi on olennainen osa koulutuksen uudistamista ja uudistus toteutetaan Suomessa usealla tasolla. Esitän ensin koko koulutuksen ohjausjärjestelmän kuvion 5 mukaisesti koulutuspolitiikasta opettajan käytännön työn tasolle. Tämän jälkeen käsittelen tarkemmin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnetta ja tarkastelen tarkemmin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyötä.

3.1.1 Koulutuksen ohjausjärjestelmä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan ”Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Ohjausjärjestelmän normiosan muodostavat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat luku- vuosisuunnitelmat.” (POPS, 2014, 9) Opetussuunnitelma yhdistää hallinnollista ja työn käytännön tasoa (Rokka, 2011, 37-38). Käytännön taso painottuu, mitä alemmas hierarkiassa mennään. Olen kuvannut koulutuksen ohjausjärjestelmän tasot kuviossa 5.



Kuvio 5. Koulutuksen ohjausjärjestelmä.

Koulutuspolitiikka: Kuten Rokka (2011, 48) toteaa väitöskirjassaan: ”Koulu on osa yhteiskuntaa ja osa yhteiskunnan poliittista todellisuutta”. Koulutuksen ohjausjärjestelmän ylimmällä tasolla on koulutuspoliittiset linjaukset, kuten koulutusta koskevat valtiolliset asetukset ja koulutuksen rahoitus. (Rokka, 2011.) Perusopetuslailla (628/1998) ja -asetuksella (852/1998) taataan opetuksen tasa-arvoisuus. Valtioneuvoston asetus perusopetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012) luo koulutuksen järjestämiselle pohjan ja asetus käynnistää opetussuunnitelman uudistusprosessin. (Halinen ym., 2013; Vitikka ja Rissanen, 2019, 226-228.) Yleisissä tavoitteissa huomiota kiinnitetään erityisesti tasa-arvoisen opetuksen ja elinikäisen oppimisen takaamiseen, tiedonaloja yhdistävien taitojen tärkeyteen ja oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun tukemiseen. Valtioasetuksen mukaan opetuksella ja kasvatuksella ”tuetaan oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi”. (Valtioneuvoston asetus 422/2012.) Ajan poliittiset ja yhteiskunnalliset ideologiat näkyvät aina opetussuunnitelmassa eikä opetussuunnitelmatekstiä voida pitää poliittisesti neutraalina. Opetussuunnitelman sisällöt kuvastavat aina ideologisesti latautuneita vallalla olevia käsityksiä yhteiskunnan tarpeista, ideaalikansalaisuudesta ja keskeisistä kasvatustavoitteista. (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017b.) Rokan (2011, 16) mukaan opetussuunnitelmien sisältöjä määriteltäessä opetussuunnitelmaprosessiin osallistujat tulevat käyttäneeksi tietoisesti tai tiedostamatta poliittista valtaa.

Opetussuunnitelman perusteet ovat osa koulutuksen hallinnollista ja juridista ohjausta ja perusteet ovat opetushallituksen antama määräys, jota opetuksenjärjestäjien on noudatettava. Kansallisten opetussuunnitelman perusteiden on tarkoitus varmistaa opetuksen yhdenvertainen toteutuminen. Perinteisesti opetussuunnitelma on sisältänyt erittelyn opetuksen sisällöistä eli sen, mitä opetetaan, ja opetuksen keinot eli pedagogiset ratkaisut on jätetty opettajan vastuulle. (Vitikka & Rissanen, 2019, 224-226.) Salmisen ja Annevirran (2014) vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista tekemän tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmatekstistä selkeästi opettajaa ja opetusta ohjaavia virkkeitä on vain noin 10 %, oppilaan oppimiseen kohdistuvia virkkeitä noin 34 % sekä informoivaa, valistavaa tai epäsuoraa ohjausta käsitteleviä virkkeitä noin 55 %. Oppilaan ohjausta ja tukea koskeva normitus vuonna 2010 oli osaltaan vähentänyt opettajaa ohjaavan tekstin suhteellista määrää. Selkeästi ohjaavan tekstin niukkuus tekee opetussuunnitelmasta tulkinnanvaraisen. (Salminen & Annevirta, 2014, 342-344.) Vitikan ja Rissasen (2019, 224-230) mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ottavat aikaisempaa enemmän kantaa myös pedagogisiin ratkaisuihin. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) määritellään koulun arvoperusta, oppimiskäsitys, toimintakulttuuri, oppilaan tuki, ohjaus ja oppilashuolto sekä yleiset arviointikäytännöt, jotka ohjaavat kouluntyön järjestämistä ja kasvatustavoitteiden toteuttamista. Lisäksi oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt määritellään jokaisen aineen kohdalla luokille 1-2, 3-6 ja 7-9. (POPS, 2014.)

Kansallisen ja paikallisen opetussuunnitelmatyön rajapinta: Perusteet määrittävät reunaehdot paikallisille opetussuunnitelmille sekä opettajan kasvatus ja opetustyö. Opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on tukea ja ohjata paikallisen opetussuunnitelman laadintaa ja opetuksen järjestäjän työtä. (Vitikka & Rissanen, 2019, 227, 229.) Opetussuunnitelman perusteissa (2014) jokaisen luvun lopussa määritellään, mitä kyseisestä asiasta tulee kirjata paikallisessa opetussuunnitelmassa. Suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä kansallisen ja paikallisen päätöksenteon suhteelle on ominaista, että paikallista osaamista arvostetaan ja paikallisille tarpeille ja päätöksenteolle on perinteisesti jätetty runsaasti tilaa (Halinen ym., 2013, 187, 189). Kansallisen ja paikallisen päätöksenteon keskinäisessä suhteessa on havaittavissa heiluriliike, jossa keskusjohtoisuus ja paikallinen päätöksenteko ovat painottuneet vuorotellen. Ensimmäisten perusteiden tueksi 1970 ei muodostettu lainkaan paikallisen tason opetussuunnitelmia, mutta vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmatyössä keskusohjausta löyhennettiin ja opetussuunnitelman valmistelu hajautui myös paikalliselle tasolle. Vuoden 2004 opetussuunnitelman valmistelussa keskusohjausta tiukennettiin taas, mutta vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyö itsessäänkin oli hyvin hajautettu ja osallistava. Kan-

sallisen ja paikallisen opetussuunnitelmatyön suhde on jännitteinen, sillä toisaalta paikallista osaamista ja tarpeita arvostetaan ja halutaan kuunnella, mutta toisaalta vahvoilla perusteilla halutaan taata opetuksen tasa-arvoisuus. (Halinen ym., 2013, 188; Vitikka & Rissanen, 2019, 223-224.) Vitikka ja Rissanen (2019, 241) kysyvätkin, ”Kuinka paljon kuntien ja koulujen opetussuunnitelmat voivat eriytyä vaarantamatta koulutuksellista tasa-arvoisuutta.”

Paikallinen opetussuunnitelma voidaan tehdä seutu-, kunta- tai koulukohtaisesti. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennetaan valtakunnallisesti linjatut asiat ja oppisisällöt, ja tavoitteet kirjataan luokkakohtaisesti. Paikallisissa opetussuunnitelmassa voidaan ottaa huomioon paikalliset tarpeet ja mahdollisuudet. Opetussuunnitelmatyöhön ja paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen osallistuminen sitouttaa opettajat opetussuunnitelman toteutukseen. (Vitikka & Rissanen, 2019, 230-233.) Esimerkiksi Helsingissä kunnalla on yhteinen yleinen osa ja tuntijako, sekä yleisesti linjatut painotukset ja kieliohjelmat. Koulut voivat täydentää ja tarkentaa halutessaan näitä. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa määritellään erityisesti vuosiluokkakohtaiset tavoitteet ja sisällöt. (Helsingin kaupunki, 31.3.2020.) Halisen (2013, 191) mukaan paikallinen opetussuunnitelma on pedagoginen ja strateginen asiakirja, joka sitoo koulun toiminnan kansallisiin linjauksiin. Opetussuunnitelman tekstejä voidaan käyttää paikallisessa opetussuunnitelmassa soveltuvilta osin täydennettynä tai sellaisenaan. Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön kuuluu myös lukuvuosisuunnitelmien kirjaaminen sekä suunnitelmien toteutumisen seuranta, arviointi ja kehittäminen. (POPS, 2014, 11, 17). Opettajalla on Suomessa suhteellisen suuri pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla kansallisen ja paikallisen opetussuunnitelman rajoissa suomalaisten opettajien ammattitaitoon luotetaan (Vitikka & Rissanen, 2019, 226). Tarkastelen empiirisessä tutkimuksessani vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden sisältöä minäpystyvyyden näkökulmasta ja sisällön vaikutusta opettajan ohjaukseen.

3.1.2 Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyö

Suomessa itse opetussuunnitelmaprosessia arvostetaan ja se nähdään olennaisena osana koulutuksen uudistamista. Opetussuunnitelmaa on uudistettu Suomessa noin 10-vuoden välein peruskoulun perustamisesta lähtien (1970, 1985, 1994, 2004, 2014). Kansallinen opetussuunnitelma ohjaa ja tukee paikallista opetussuunnitelmatyötä. Kansainvälisessä vertailussa Suomen opetussuunnitelmatyö näyttäytyy varsin hajautettuna. Suomessa opettajien osallistamisen katsotaan lisäävän opettajien sitoutumista opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseen. Vuoden 2014 opetussuunnitelmanperustei-

den uudistustyö aloitettiin 2012 kesällä yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa koskevan valtioneuvoston asetuksen antamisen jälkeen. Opetushallituksen ohjaaman opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyö valmistui 2014 vuoden lopussa, jonka jälkeen paikallisella työllä oli aikaa lukuvuoden 2016-2017 alkuun, jolloin vuoden 2014 opetussuunnitelma otettiin käyttöön luokille 1-6. (ks. esim. (Halinen ym., 2013, 189; Vitikka & Rissanen, 2019, 222-230.)

Aiemmat opetussuunnitelmat on valmisteltu uuden opetussuunnitelman valmistelua virkamiesjohtoisemmin (ks. esim. Rokka, 2011, 21-33). Opetussuunnitelmatyötä tehdään asiantuntijatyönä ja opetussuunnitelman sisältö pyritään perustamaan tutkimustietoon ja eri tahojen yhteisymmärrykseen hyvästä koulutuksesta ja opetuksesta. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden valmisteluprosessista haluttiin tehdä monella tavalla aiempia valmisteluita osallistavampi. Valmistelutyötä oli tekemässä yli 300 hengen joukko asiantuntijoita koulutuksen, tutkimuksen sekä muiden sidosryhmien piiristä. Opetussuunnitelmaprosessin aikataulu ja luonnokset olivat avoimesti luettavissa ja kommentoitavissa uudistus prosessin aikana. Erityisesti opettajien ajatuksia ja kokemuksia haluttiin kuulla koko prosessin ajan. Uudistustyössä pyrittiin huomioimaan koulutuskentän kokemukset, ympäröivän maailman muutokset sekä tutkimustieto esimerkiksi oppimistuloksista, kouluviihtyvyydestä ja oppilaiden hyvinvoinnista. Paikallisten opetussuunnitelmien suunnitteluun ja uudistuksen toteutukseen järjestetään koulutuksia. (Halinen ym., 2014, 190-193; Vitikka & Rissanen, 2019, 222-223, 231-234.) Halisen (2014, 193) mukaan aiempaa laajemman uudistuneen opetussuunnitelmaprosessin tueksi olisi kaivattu enemmän opetuksenjärjestäjille maksutonta koulutusta.

Kuten aiemmin on todettu opetussuunnitelman perusteet sisältävät pääosin opetuksen sisältöjä kuvaavia osia ja pedagoginen ohjaus on tyypillisesti ollut vähäistä. Vuoden 2014 perusteissa on kuitenkin lisätty pedagogista ohjausta. Erityisesti toimintakulttuuria ja sen kehittämistä, oppimisympäristöjä, työtapoja ja oppimisen tukea koskevat perusteiden osat ottavat kantaa myös pedagogisiin ratkaisuihin (Vitikka & Rissanen, 2019, 230). Halinen (2013) luettelee ympäröivän maailman muutoksia, jotka luovat painetta koulutuksen uudistamiselle: globalisaatio, väestörakenteen muutos, yhteiskunnan kulttuurillinen, kielellinen ja maailmankatsomuksellinen monimuotoistuminen, ympäristö- ja ilmastokysymykset, teknologian kehitys, informaation määrän lisääntyminen sekä tiedon ja työn luonteen muutos. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisissa tavoitteissa on otettu huomioon muutospaine ja elinikäisen oppimisen tarve. Tavoitteiden tarkoitus on eheyttää opetusta ja tukea koulun tehtävää oppilaan tiedon käyttötaidon, identiteetin ja kestävän elämäntavan tukijana. (Halinen, 2013, 191-193.) Vitikan ja Rissanen

(2019, 229) mukaan vuoden 2014 uudistustyön keskeinen tavoite oli lisätä oppilaan aktiivisuutta, opiskelun merkityksellisyyttä ja antaa jokaiselle mahdollisuus kokea onnistumisia. Jatkossa tarkoitetaan opetussuunnitelmalla sekä kansallista että paikallista opetussuunnitelmaa ja opetussuunnitelmatyöllä niiden valmistelua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja niiden valmistelua koskevassa tarkastelussa viitataan aina pidemmin opetussuunnitelman perusteisiin. Empiirisessä osassa tulen tarkastelemaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja esimerkiksi sitä, miten opettajaa ohjataan tukemaan oppilaan minäpystyvyyden kokemusta esimerkiksi onnistumisen kokemuksia tarjoamalla.

3.2 Suomalaisen opetussuunnitelman tavoitteet ja taustaideologiat

Tässä luvussa käyn ensin lyhyesti läpi suomalaiseen koulutuksen vaikuttaneet taustaideologiat – anglo-amerikkalaisen curriculum- sekä saksalaisen bildung-tradition. Sen jälkeen esitän, miten minäpystyvyyden tukeminen kytkeytyy opetussuunnitelman tavoitteisiin ja miten sen avulla voidaan vastata yhteiskunnan tavoitteisiin ja tulevaisuuden tarpeisiin.

3.2.1 Curriculum- ja Bildung-ideologiat suomalaisen opetussuunnitelman taustalla

Opetussuunnitelmilla pyritään luomaan koulutuksellista jatkuvuutta ja opetussuunnitelmalla on aina historiallinen ulottuvuus. Koulutuspolitiikassa pyritään pitkäjänteisyyteen, mutta koulutukseen kohdistuu jatkuvasti muutospaineita globaalilta, kansalliselta ja koulujen tasolta. Poliittiset trendit pyrkivät vaikuttamaan opetussuunnitelmien sisältöön sekä koulujen tason lukuvuosisuunnitteluun. (Rokka, 2011, 43, 50, 60; Saari ym., 2017b, 83-84.) Koulutuksen piirissä on kansainvälisesti vaikuttanut kaksi erilaista koulukuntaa, saksalainen Bildung- ja angloamerikkalainen curriculum-ideologia, ja näillä molemmilla on ollut myös vaikutus suomalaiseen koulutukseen ja opetussuunnitelman kehitykseen (ks. esim. Saari ym., 2017a, 63). Tarkastelen näiden kahden tradition vaikutusta suomalaiseen koulutukseen sivistyksen luonteen, opettajan autonomian sekä koulutuksen ja politiikan suhteen näkökulmista.

Bildung-tradition juurien voidaan nähdä olevan jo antiikin filosofien, kuten Sokrateen (469–399 eaa) ja Platon (427–347 eaa) sivistystä, ihmisyyttä, hyvää elämää ja kasvatusten menetelmiä koskevissa ajatuksissa. Heidän mukaansa itsetuntemus on tärkeä osa yksilön sivistystä ja järjen käyttöä. (Salmela, 2019, 82-83.) Näitä peruja on varmasti ny-

kyisestäkin opetussuunnitelmasta löytyvä lausahdus: ”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (POPS, 2014, 15). Suomessa erityisesti Snellman (1806–1881) on vaikuttanut saksalaisen Bildung-tradition suuntaiseen koulutuksen kehittämiseen (Saari ym., 2017a, 62; Salmela, 2019, 67). Bildung-tradition mukaan koulutuksella tulisi olla suhteellisen autonominen asema suhteessa politiikkaan, jotta se pystyy palvelemaan tarkoituksenmukaisesti koko yhteiskunnan kehitystä. Sivistyksellä on enemmän eettinen kuin tiedollinen ihanne. Bildung-tradition mukaiselle koulutukselle on tyypillistä opettajan autonominen asema ja luottamus opettajien ammattitaitoon. Luottamus opettajiin ja opettajien autonomia voivat suojata koulutusta curriculum-traditiolle tyypilliseltä poliittiselta ohjaukselta ja standardoinnilta. (Saari ym., 2017a, 63-64, 73.) Suomalainen sivistyskäsitys perustuu Snellmanin ajatukselle oppimisesta jatkuvana ihmiseksi muokautumisen prosessina. Opettajaa on Suomessa pidetty itsenäisenä työnsä kehittämiseen ja arviointiin kykenevänä opetusteoreetikkona. (Saari ym., 2017a, 69-70.) Suomessa opettajat saavat korkeakoulukoulutuksen ja heidän työtään arvostetaan (ks. esim. Autio, 2019, 55-56). Bildung-traditiolle tyypillistä on siis laajan sivistyksen ja ihmiseksi kasvun tavoite, vähäinen poliittinen ohjaus ja opettajien autonomia.

Curriculum-traditio sai alkunsa Amerikassa 1800-luvun lopulla siirtolaisvyöryn seurauksena, kun koulutuksen avulla haluttiin taata yhteiskunnan rauha sekä arvojen ja käyttäytymisen yhdenmukaisuus. Lisäksi curriculum-tradition nousuun ja muotoutumisen vaikutti oppimisen ja kasvatuksenkin tutkimuksessa vallalla ollut behaviorismi ja positivistinen tieteen ihanne (Saari, 2019, 250, 254). Curriculum-traditiossa koululla ei ole autonomista tai aktiivista roolia suhteessa yhteiskuntaan. Koulu ei pääse itsenäisesti määrittämään omia arvojaan, tavoitteitaan, opetussisältöjään tai opetusmenetelmiä, mutta samanaikaisesti sillä on erityinen rooli valmistaa yksilöitä yhteiskuntaan ja työelämään (Saari & Harni, 2019, 114-115). 1900-luvulla koulutusajattelussa curriculum-tradition tieteellisen mittaamisen ja kontrolloinnin vaade sekä yhteiskunnan tarpeiden toteuttamisen tavoite syrjäyttivät kansainvälisesti Bildung-tradition luonteenomaisen opettajan arkijärjen ja autonomian sekä yleisinhimillisen henkisten kykyjen arvostuksen. Koulutukseen pesiytyivät tehokkuusajattelu, standardointi ja koulun tulostavastuu (Saari, 2019, 250-251, 263).

Suomalainen opetussuunnitelma sai myös osansa curriculum-tradition noususta ja curriculum-traditioon kytkeytyvät Tylerin rationaalinen ja Bloomin taksonomia osana opetuksen ohjausjärjestelmää vaikuttivat myös suomalaisen koulutuksen kehittämiseen perus-

koulu-uudistuksessa. Bloomin taksonomiassa (1956) opetuksen sisällöt ja tavoitteet luokitellaan ja kuvataan mahdollisimman tyhjentävästi ja Tylerin rationaalin (1949) tavoitteena on opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja arvioinnin jatkumon suunnittelun ja toteutumisen seurannan standardointi. (Saari, 2019, 256-261, 263.)

Ensimmäiset opetussuunnitelmanperusteet vuonna 1970 valmisteltiin keskusjohtoisesti ja niissä pyrittiin objektiiviseen ja täsmälliseen kielen ja käsitteiden käyttöön. Tavoitteiden muotoilussa sisältönä oli haluttu havaittava käytös, jotta niiden toteutumista pystytään mittaamaan, ohjaamaan ja hallitsemaan. Tavoitteet, toteutus, arviointi ja kehittäminen muodostivat opetuksen ja koko opetussuunnitelmatyön suuren palautejärjestelmän. (Saari ym., 2017a, 77-78.) Koulutuksen tiukka standardointi ja kapea käsitys ihmisen käyttäytymisestä voivat johtaa vain kapeiden ennalta määrättyjen tavoitteiden saavuttamiseen ja näin sivistyksen kaventumiseen (Saari, 2019, 254, 265). Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä vältettiin kuitenkin sivistyskäsityksen kaventuminen. Valmistelutyössä todettiin, että huomiota kannattaa kiinnittää keskeisiin taitoihin tiedollisten sisältöjen sijaan, sillä tulevaisuuden yhteiskunnan tarpeet ovat vielä tuntemattomia. (Saari ym., 2017b, 95-96.) Curriculum-traditiolle on tyypillistä kapea sivistyskäsitys, tieteen ja standardoinnin avulla saavutettu näennäinen epäpoliittisuus, jolla voidaan oikeuttaa ylhäältäpäin ohjaus ja opettajan autonomian vähentäminen.

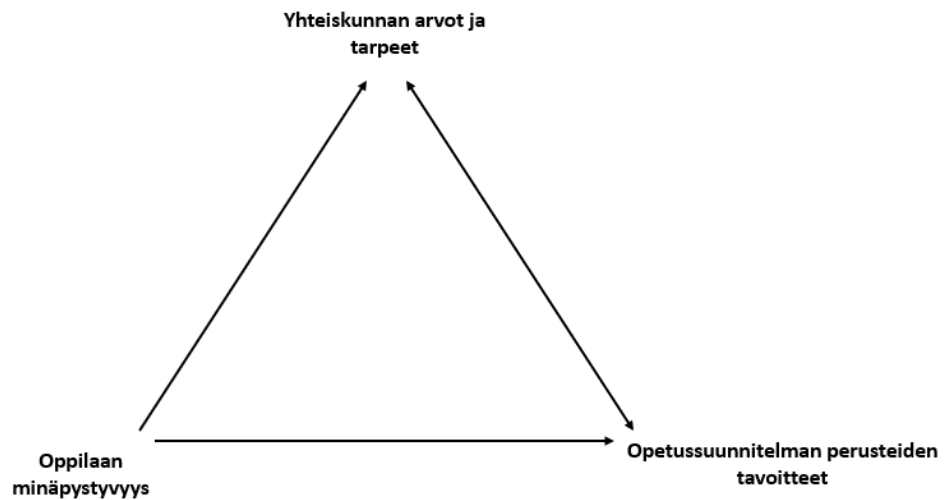
Uusliberalismi ja POPS2014: Suomalainen hajautettu opetussuunnitelmatyö, opettajien korkeakoulutus, opettajien arvostus, runsas autonomia sekä Snellmanilainen sivistyskäsitys luovat hyvä pohjan Bildung-tradition mukaiselle koulutusideologialle ja sen mukaisen koulutuksen jatkuvuudelle. 2000-luvulla sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset ovat haastaneet kuitenkin voimakkaasti myös suomalaista yhteiskuntaa ja koulutuspoliittista ideologiaa (Saari, 2017b, 98). Halinen ym. (2013, 194) nostavat esiin huolen kansainvälisestä koulutuksen kehityksestä, joka vie valtaa pois kouluilta ja opettajilta. Huoli kohdistuu kehitykseen, jossa kontrolli koulun toiminnasta ja oppimistuloksista menee standardoivampaan ja testiorientoituneempaan suuntaan. Kehityksen pelätään vievän Suomessakin valtaa pois kouluilta ja opettajilta, vaikka Suomessa uudistustyö tehdäänkin tiiviissä yhteistyössä koulujen ja opettajien kanssa. (Halinen ym., 2013, 194.)

2000-luvun koulutukseen vaikuttaneiden muutoksien kohdalla viitataan usein globalisaatioon sekä uusliberalismiin ja markkinatalouden logiikan tunkeutumiseen koulutukseen. Näiden ilmiöiden nähdään liittyvän koulutuksessa esimerkiksi yrittäjyyskasvatukseen, lisääntyneeseen kilpailuun, standardointiin ja yksilökeskeisyyden kasvuun. Kouluun koh-

distuu yhä voimakkaampi paine vastata työelämän muuttuviin tarpeisiin ja päästää yritykset vaikuttamaan koulutussuunnitteluun. (ks. esim. Autio, 2019; Saari ym., 2017a, 61-62; Saari, 2017b, 98-100; Rokka, 2011, 166-168, 241.) Kosken (2004, 84, 86) mukaan jopa yksilön itsetunto voidaan pyrkiä valjastamaan yhteiskunnan tarpeisiin ja itsetunnoltaan vahvat yksilöt voidaan nähdä yhteiskunnan kilpailukyvyn perustana (Koski, 2004, 87). Saaren (2017b) mukaan tällaiset uusliberaalit yksilöä ja yksilön kilpailukykyä korostavat merkityksenannot ovat kuitenkin edelleen vähemmistössä vuoden 2014 opetussuunnitelman arvoperustassa. (Saari, 2017b, 99). Historialliset sekä nykypäivän uudet koulutusta koskevat virtaukset vaikuttavat opetussuunnitelman sisältöön sekä sisällön tulkintaan. Minäpystyvyyden tukeminen kytkeytyy erityisesti yksilön Bildung-tradition mukaiseen sivistyskäsitteeseen ja yksilön ihmiseksi kasvamisen tavoitteeseen. Näkemykseni on, että minäpystyvyyden kokemuksen tukeminen on itsessään yksilön kasvun kannalta tärkeää, jotta hän voi hyödyntää oman potentiaalinsa, mutta sen avulla voidaan myös tukea opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista ja vastata yhteiskunnan tarpeisiin.

3.2.2 Opetussuunnitelman tavoitteet ja minäpystyvyys

Esitän tässä luvussa, mihin opetussuunnitelman tavoitteisiin minäpystyvyys erityisesti kytkeytyy sekä, miten minäpystyvyyttä tukemalla voidaan myös vastata opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin sekä yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin. Olen havainnollistanut minäpystyvyyden, opetussuunnitelman tavoitteiden ja yhteiskunnan arvojen ja tarpeiden kytkeytymisen toisiinsa kuviossa 6: Yhteiskunnan arvot ja tarpeet vaikuttavat opetussuunnitelman tavoitteisiin ja vastaavasti opetussuunnitelmaan kirjatulla tavoitteilla pyritään tukemaan yhteiskunnan arvojen ja tarpeiden toteutumista. Yksilöiden minäpystyvyyttä tukemalla voidaan tukea yhteiskunnan arvojen ja tarpeiden sekä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista.



Kuvio 6. Minäpystyvyys, yhteiskunnan tarpeet ja opetussuunnitelman tavoitteet.

Yhteiskunnan arvot ja tarpeet, ja opetussuunnitelma: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on yksi kansallisesti merkittävimmistä yhteiskuntaa ja sen kehitystä ohjaavista asiakirjoista. Yhteiskunnan tarpeet, poliittinen tahtotila ja vallalla olevat arvot vaikuttavat opetussuunnitelman sisältöön ja tavoitteisiin. Peruskoulutus pyrkii kasvattamaan lapsia osaksi vallitsevaa yhteiskuntaa ja vastaamaan oletettuihin tulevaisuuden yhteiskunnan tarpeisiin. (Rokka, 2011, 21, 49-89.) Opetussuunnitelman (POPS, 2014, 18) mukaan ”Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta” sekä ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Elinikäisen oppimisen tarvetta tulevaisuuden taitona on korostettu jo aiemmissa opetussuunnitelmissa (Rokka, 2011, 210-220). Myös uuden opetussuunnitelman (POPS, 2014, 15) mukaan edellytykset elinikäiseen oppimiseen ovat erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. Opetussuunnitelmassa opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita käsittelevän luvun 3.2 alta löytyvät muun muassa otsikot ”Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen” sekä ”Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen” (POPS, 2014, 19). Itsesäätelytaitojen ja itseohjautuvuuden taitojen tarve yhteiskunnassa ja työelämässä on lisääntynyt.

Muutoksessa olevan yhteiskunnan tarpeet ja oletetut työelämän vaateet näkyvät uudessa opetussuunnitelmassa erityisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Työelämän tarpeet näkyvät erityisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa ”Työelämän taidot ja yrittäjyys” (L6) (POPS, 2014). Samankaltaisia laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia yksilön kasvuun ja hyvinvointiin, arjen taitoihin sekä kansalaistaitoihin liittyen on sisällytetty opetussuunnitelmaan jo 1985 opetussuunnitelmasta asti (ks. esim. Rokka,

2011, 174). Saaren ja Harnin (2019) mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden sisältöjen voidaan kuitenkin nähdä olevan osa kansainvälistä kehityskulkua kohti ajatusta siitä, että koulun tehtävä on tuottaa erityisesti työelämän kannalta tarpeellisia ja hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Heidän mukaansa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden takana on amerikkalaisten koulutuksen asiantuntijoiden, poliitikkojen ja teknologiateollisuuden 21st Century Skills -listaus nykypäivän keskeisistä taidoista. 21st Century Skills-listauksen taustaoletuksena on, että työmarkkinoiden ja teknologian asiantuntijat pystyvät kertomaan, mitä ovat tulevaisuudessa tarvittavat tiedot ja taidot. (Saari & Harni, 2019, 100.) Halisen ym. (2013) mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet perustuvat laajaan kansainväliseen aineistoon tarpeellisista laaja-alaisista osaamisen taidoista, ja ne on muotoiltu vastaamaan sekä globaaleja että suomalaisen yhteiskunnan tarpeita. Opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden tavoitteena on opetuksen eheyttäminen, tiedon käyttötaidon vahvistaminen ja koulun kasvatustehtävän tukeminen esimerkiksi oppilaan identiteetin kehitystä tukemalla. (Halinen ym., 2013, 192-193.) Suomalaisessa opetussuunnitelmassa vaikuttavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kohdalla siis sekä globaali paine mennä curriculum-tradition suuntaan ja painottaa koulutuksessa työelämän tarpeita ja toisaalta koulutuksessa on samanaikaisesti haluttu jatkaa suomalaista bildung-tradition sivistysperinnettä.

Minäpystyvyys, ja yhteiskunnan arvot ja tarpeet: Minäpystyvyyteen vaikuttamalla voidaan vaikuttaa yhteiskunnan ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen. Minäpystyvyys vaikuttaa koulutyössä suoriutumiseen sekä yksilön hyvinvointiin (Schunk & Pajares, 2009, 37; 2005, 87). Banduran (1997b, 68) mukaan heikko minäpystyvyys, kokemus taitojen puutteesta ja itseen kohdistuvat epäilyt, voivat vaikuttaa uusien kykyjen ja menestyksen saavuttamiseen pitkälle aikuisuuteen asti ja johtaa kokemukseen aikuisuudesta stressaavana ja masentavana. Pystyvyyssuskomukset vaikuttavat valintoihin, jotka vuorostaan vaikuttavat jopa uravalintojen mahdollisuuksiin ja identiteetin kehitykseen laajentamalla tai supistamalla yksilön mahdollisuuksia (ks. esim. Bandura, 2001, 10; Schunk & Pajares, 2009, 40). Minäpystyvyydellä on siis kauaskantoisia vaikutuksia yksilön hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan sijoittumisen kannalta. Kuten Rokka (2011, 67) väitöskirjassaan tuo esiin, yhteiskuntaan voidaan vaikuttaa lisäämällä yksilöiden itsetuntoa ja tukemalla heidän yksilöllistä kehitystään.

Kauppisen (2020) mukaan yhteiskunnan tasa-arvon toteutumisessa olennaista ei niinkään ole asioiden tasainen jakautuminen vaan moraalisen tasa-arvon toteutuminen sekä riittävien edellytysten omaaminen hyvinvoinnin ja itselle tärkeiden asioiden tavoitteluun.

Moraalisella tasa-arvolla viitataan valtasuhteiden oikeutukseen, ihmisten yhtäläiseen ihmisarvoon ja tasavertaiseen kunnioitukseen. Esimerkiksi sille, että paremmalla alueella asuva lapsi saa parempaa opetusta kuin heikommalla alueella asuva lapsi ei ole oikeutusta. Kauppisen mukaan hyvinvoinnin edellytykset voivat olla ulkoisia, sosiaalisia tai sisäisiä. Ulkoisia edellytyksiä ovat esimerkiksi omaisuuden tuomat edellytykset, sosiaalisia esimerkiksi sosiaalinen status. Hänen mukaansa hyvien asioiden oikeudenmukainen jakautuminen vaatii, että yksilöillä on riittävät sisäiset edellytykset ajattelun taitoja vaativaan tekemiseen ja ihmissuhteisiin. Sisäisistä tekijöistä Kauppinen nostaa esiin erityisesti yksilön riittävän kyvykkyyden ja pystyvyyden tunteen. (Kauppinen, 2020, 4-7, 10-13.)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan 8. ja 9.-luokkalaisista 78,2 % koki pystyvänsä tavoittelemaan itselle tärkeitä asioita, kun vastaavasti 5,4 % oppilaista koki, ettei pysty tavoittelemaan itselle tärkeitä asioita (Ikonen, & Helakorpi, 2019). THL:n vuoden 2017 8. ja 9.-luokkalaisten kouluterveyskyselyn raportin mukaan terveyden ja hyvinvoinnin ehkäisyyn, edistämiseen ja vahvistamiseen tarvitaan keinoja erityisesti niiden nuorten kohdalla, joille kasautuu psyykkistä hyvinvointia laskevia tekijöitä. Psyykkiseen hyvinvointiin kytkeytyy toiveikkaus, elämänhallinnan tunne, myönteinen käsitys itsestä ja omista kehitysmahdollisuuksista sekä taito kohdata vastoinkäymisiä. Matala mielenhyvinvoinnin taso oli yhteydessä seuraaviin tekijöihin: perhesuhteiden moninaisuus, vanhempien työttömyys ja alhainen koulutustaso, perheen heikko taloudellinen tilanne ja ulkomaalaistausta. (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2019.) Väestöryhmien väliset terveys- ja hyvinvointierot ovat kasvaneet ja perheiden taloudelliset ongelmat heikentävät lasten hyvinvointia. Kouluterveyskyselyn mukaan nuori, jonka perheellä on heikko taloudellinen tilanne, koki terveytensä huonoksi neljä kertaa todennäköisemmin kuin nuori, jonka perheellä on hyvä taloudellinen tilanne, ja raportoi selvästi useammin kärsivänsä oireista, kuten päänsärystä. Koska koulu tavoittaa kaikki lapset, sillä on hyvä mahdollisuus tasoittaa hyvinvoinnin eroja väestöryhmien välillä. (Wiss, Halme, Hietanen-Peltola & Ståhl, 2017.)

Minäpystyvyys ja opetussuunnitelman tavoitteet: Halisen ym. (2013, 193) mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelmatyössä yksi olennainen koko sisällön rakentamista ohjannut ajatus oli se, miten kirjatut toimintatavat, ympäristö, opetus ja työskentelytavat vaikuttavat oppilaan osaamiseen ja identiteetin rakentumiseen. Kuten olen luvussa 2.2 määritellyt, minäpystyvyys on yksilön käsitys omista kyvyistään selvitä jossain tilanteessa ja tehtävässä. Minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa siihen, pystyykö yksilö suoriutumaan to-

dellisten kykyjensä mukaisesti. (ks. s. 7, 10-11.) Minäpystyvyys vaikuttaa yksilön motivaatioon, itsesäätelytaitoihin, suoriutumiseen sekä laajemmin yksilön hyvinvointiin ja yhteiskuntaan sijoittumiseen (ks. 2.4). Minäpystyvyyden kokemukseen voidaan vaikuttaa hallinnan kokemuksi tarjoamalla sekä ympäristön palautteella. On ilmeistä, että koululla on merkittävä rooli yksilön minäpystyvyyden syntymisessä ja kehittämisessä (ks. 2.5). Luvussa 3.1 olen esittänyt opetussuunnitelman perusteet osana koulutuksen ohjausjärjestelmää ja todennut asiakirjan merkittävyyden suomalaisessa koulutuksen ja opetuksen ohjaamisessa. Koulutuksella on erityinen tehtävä yhteiskunnallisen tasa-arvon päämäärän takaamisessa. Kuten edellä luvussa 3.2.1 olen tuonut ilmi, opetussuunnitelman sisältöjen muodostumista on ohjannut sekä Bildung-tradition mukainen kansan sivistysihanteen ja kokonaisvaltaisen kasvun että curriculum-tradition mukainen yhteiskunnan ja työelämän tarpeiden painotus. Nämä luovat yhdessä tarkastelukehiksen, jonka näkökulmasta minäpystyvyyden tukemisen tärkeyden tulisi näkyä opetussuunnitelman perusteiden tasolla.

Minäpystyvyys on yksi merkittävä tekijä yksilön ja yhteiskunnan kehityksen kannalta ja minäpystyvyyttä tukemalla voidaan lisätä yhteiskunnan tasa-arvoisuutta ja auttaa oppilaita saavuttamaan yhteiskunnan ja opetussuunnitelman koulutukselle ja kasvatukselle asettamat tavoitteet. Koulu on keskeinen toimija, joka voi vaikuttaa lasten minäpystyvyyteen, ja opetussuunnitelma keskeinen opettajan toimintaa ohjaava asiakirja. Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten opetussuunnitelma ohjaa opettajaa tukemaan oppilaan minäpystyvyyden kokemusta.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on eritellä, analysoida ja tulkita vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöä minäpystyvyyden teorian näkökulmasta. Teoriaosassa olen esitellyt tutkimuskysymyksiäni motivoivan teoreettisen perustan ja taustaoletukset. Minäpystyvyydellä on tärkeä rooli yksilön kehityksessä ja se vaikuttaa yksilön motivaatioon, itsesäätelyyn ja koulusuorituksiin jopa yksilön kykyjä enemmän. Lisäksi yksilöiden minäpystyvyyttä tukemalla voidaan saada yksilöt hyödyntämään oman potentiaalisina ja näin lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa.

Hallinnan kokemukset ja ympäristön palaute vaikuttavat minäpystyvyyden kehitykseen. Koululla on tärkeä tehtävä tarjota mahdollisuuksia onnistumisiin ja näin tukea yksilön minäpystyvyyden kehitystä. Kouluympäristön ja erityisesti opettajan ohjauksella ja palautteella voidaan vaikuttaa merkittävästi oppilaan minäpystyvyyden kehitykseen. Sekä minäpystyvyyden teorian luoneen Bandura, että suomalaisen sosiaalipsykologin ja arvotutkija Helkaman mukaan koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten se onnistuu vaikuttamaan oppilaiden kokemaan pystyvyyden tunteeseen (Bandura, 1997a, 176; Helkama, 2015, 194).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat merkittävä kansallisesti koulutusta ja opettajan työtä ohjaava asiakirja. Aution ym. (2017) mukaan opetussuunnitelmatutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä opetussuunnitelman sisällöstä, pohtia sen taustajatuksia ja tukea opetussuunnitelman tulkintaa ja käytäntöön viemistä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, nähdäänkö perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa minäpystyvyys oppimisen kannalta olennaisena tekijänä, ja miten opetussuunnitelmassa ohjataan opettajaa tukemaan oppilaiden minäpystyvyyden kokemusta. Koska minäpystyvyydellä on laajoja vaikutuksia yksilön koulunkäyntiin ja myöhempään yhteiskuntaan sijoittumiseen, koulun olisi tärkeä tukea yksilön minäpystyvyyden kehitystä.

Miten opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajaa tukemaan oppilaan minäpystyvyyttä?

1. Miten opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajaa luomaan edellytyksiä hallinnan kokemusten saamiseksi?
2. Millaiseen ohjaamiseen ja palautteen antoon opettajaa ohjataan opetussuunnitelman perusteissa?

Tutkimuskysymyksiin vastataan teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin ja apuna on käytetty laadullisen aineiston analyysiohjelma Atlas.ti-ohjelmaa. Seuraavassa luvussa esitän tarkemmin, millaisin metodologisin ratkaisuin tutkimuskysymyksiin on etsitty vastausta.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineiston sekä tutkimukseni metodologiset ratkaisut. Tutkimusote on laadullinen, mutta aineiston analyysiin on tuotu myös määrällinen ulottuvuus aineistoa kvalifioimalla (ks. Eskola & Suoranta, 1998, 164-185). Olen käsitellyt luvussa 3.1 opetussuunnitelman valmistelutyötä sekä taustaideoitavia ja tavoitteita. Tässä luvussa esittelen tarkemmin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöä ja tekemiäni valintoja. Tutkimusaineiston esittelyn jälkeen avaan tarkemmin tutkimukseni metodologisia valintoja, tutkimusprosessin etenemistä ja laadullisen aineiston analyysiohjelman Atlas.ti-ohjelman käyttöä analyysin apuna.

5.1 Tutkimusaineisto: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (1-6 lk.)

Tutkimuksen tutkimusaineistona on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka on otettu käyttöön luokilla 1-6 syksyllä 2016 ja ovat edelleen käytössä kouluissa. Suomalaisen koulutuksen ohjausjärjestelmä rakentuu poliittisista linjauksista, opetussuunnitelman perusteista sekä paikallisista opetussuunnitelmista ja lukuvuosisuunnitelmista. Kansallisen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on turvata koulutuksen yhdenvertainen toteutuminen ja se on yksi merkittävimmistä yhteiskuntaa ja sen kehitystä ohjaavista asiakirjoista. Opetuksen järjestäjillä ja jokaisella opettajalla on velvoite noudattaa opetussuunnitelmaa. (ks. 3.1.) Opetussuunnitelman kirjauksilla on suuri merkitys koulutuksen sisältöön. Opetussuunnitelman perusteita ei ole aiemmin tarkasteltu minäpystyvyyden näkökulmasta.

Opetussuunnitelman perusteista analyysiin on valittu koko peruskoulua koskevista yleisistä osista luvut 2-8 sekä luokkien 1-6 yleinen osa (luku 13) ja suurin osa oppiaineosista (ks. taulukko 1). Yleiseen osaan viitatessani tarkoitan lukuja 2-8 ja 13, kun taas aineosiin viitatessani tarkoitan muita tutkimuksen aineistoksi valittuja opetussuunnitelman osia. Oppilaanohjausta (13.4.12) ei opeteta ala-asteella erillisenä oppiaineenaan, mutta olen halunnut ottaa oppilaanohjasta käsittelevän osan mukaan analyysiin, sillä oppilaan minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa yksilön tulevaisuuden uravalintoihinsa. Jokaisen osan lopusta on analyysiä varten poistettu paikallista päätöksentekoa koskevat ohjeet. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on erityisesti luokanopettajan toiminta ja ohjaus, joilla voidaan tukea oppilaan minäpystyvyyden kokemuksen kehitystä. Nimenomaan luokanopettajan toiminnan vaikutusmahdollisuuksiin keskittymisestä ja osin myös gradu-tutkiel-

man maksimimitan asettamasta tilarajoituksesta johtuen tarkastelusta on rajattu pois vieraiden kielten opetus, josta vastaa usein luokanopettajan sijasta aineenopettaja, sekä opetussuunnitelman opetuksen taustakysymyksiä koskevat luvut: Kieleen ja kulttuuriin liittyvät erityiskysymykset (9), kaksikielinen opetus (10), erityiseen maailmakatsomukseen tai kasvatustieteeseen järjestelmään perustuva perusopetus (11) sekä valinnaisuus perusopetuksessa (12). Opetussuunnitelman perusteiden osat on analysoitu erillisinä osinaan ja tulen tutkimusosassani erittelemään tutkimuksen tuloksia opetussuunnitelmaosioittain. Taulukossa 1 on esitetty analyysissä käsitellyt opetussuunnitelman osiot ja niiden sanamäärät.

Luvussa 2 ”Perusopetus yleissivistyksen perustana” on määritelty perusopetuksen järjestämistä koskevat velvoitteet, opetuksen arvoperusta sekä oppimiskäsitys. Luvussa 3 ”Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet” on määritelty perusopetuksen tehtävä sekä laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet. Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), Monilukutaito (L4), Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), Työelämä ja yrittäjyys (L6) ja Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Koulutuksen tehtävänä on luoda pohja laajalle yleissivistykselle sekä tukea oppilaan yksilöllistä kasvua. Opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014, 18) mukaan opetuksen tehtävää voidaan tarkastella ”sen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta.” Koulutuksen yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen määritellään vielä erikseen luokille 1-2 ja 3-6 ja olen koonnut nämä osat (13.1, 13.2, 14.1 ja 14.2) yhdeksi osiokseen ja merkitsen sen luvuksi 13. Luvussa 4 ”Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri” on määritelty perusopetuksen toimintakulttuuria ja sen kehittämistä ohjaavat periaatteet, oppimisympäristöt ja työtavat sekä monialaiset oppimiskokonaisuudet ja opetuksen eheyttäminen.

Luvuissa 5, 7 ja 8 määritellään koulutuksen eri tahot ja toimet, joilla turvataan oppilaiden hyvinvointi, koulunkäynti ja riittävä tuki. Luvussa 5 ”Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen” käsiteltävinä aiheina ovat kodin ja koulun yhteistyötä, mahdolliset normaalista järjestelystä poikkeavat opetusjärjestelyt (esim. vuosiluokkiin sitoutumaton opiskelu) sekä oppituntien ulkopuolisen toiminnan rooli (esim. välitunnit, ruokailut ja kerhotoiminta). Luvussa 7 ”Oppimisen ja koulunkäynnin tuki” käydään läpi kolmiportaisen tuen malli ja tuen keinot tukiopetuksesta vaikeasti vammaisten oppiaine jaon sijaan toiminta-alueittain opetukseen. Luvussa 8 ”Oppilashuolto” määritellään oppilashuollon tehtävä ja sen toiminta sekä toteuttavat tahot. Oppilashuollon tehtävänä on edistää

ja ylläpitää oppilaan edellytyksiä oppimiselle, psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle sekä sosiaaliselle hyvinvoinnille.

Aineosissa määritellään oppiaineen yleinen tehtävä sekä oppiaineen sisällöt ja tavoitteet. Lisäksi jokaisen oppiaineen kohdalla määritellään kyseisen oppiaineen opiskelua koskevat työtavat sekä annettava ohjaus, eriyttäminen ja tuki. Opetussuunnitelman perusteissa oppiainetta koskevat osat on määritelty erikseen luokille 1-2 ja 3-6. Olen yhdistänyt samaa oppiainetta koskevat osat yhdeksi opetussuunnitelman osioksi ja ne on numeroitu 1-2 luokan oppiaineluvun mukaan, mutta sisältävät myös 3-6 luokan kyseisen oppiaineosan (esim. 13.4.1 äidinkieli ja kirjallisuus sisältää myös 3-6 luokkia koskevan luvun 14.4.1). Historiaa ja yhteiskuntaoppia opetetaan vasta luokille 4-6 ja niille on jätetty niiden oman opetussuunnitelmalukunsa järjestysluku. Tulososiossa puhun jatkossa vain opetussuunnitelmasta tarkoittaessani vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista kokoamaani aineistoa.

Opetussuunnitelman arviointia koskevaan lukuun on tehty arvioinnin yhdenvertaisuuden takaamiseksi tarkennuksia 10.2.2020, jotka tulevat käyttöön 1.8.2020. Arviointia koskevia tarkennuksia ei ole huomioitu tässä tutkimuksessa. Lisäksi päättöarviointia tullaa tarkentamaan seuraavan lukuvuoden aikana. Sanalliset osaamisen arviot tulevat aiemman kahdeksan arvosanan sijaan numeroille 5, 7 ja 9. Päättöarvioinnin uudet kriteerit tullaan julkaisemaan 31.12.2020 ja ne otetaan käyttöön 1.8.2021. (Opetushallitus, 2020a, 2020b)

Taulukko 1. Tutkimusaineistoon valitut opetussuunnitelman perusteiden osiot.

	Opetus- suunnitel- maosion sa- namäärä
2. Perusopetus yleissivistuksen perustana (velvoitteet, arvoperusta ja oppimiskäsitys)	1446
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet (opetuksen tehtävä, laaja-alaiset tavoitteet)	2689
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri (toimintakulttuuri, oppimisympäristöt ja työtavat sekä monialaiset oppimiskokonaisuudet ja eheyttäminen)	2491
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	3615
6. Oppimisen arviointi	4417
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	5037
8. Oppilashuolto	1836
13 Yleinen tehtävä ja laaja-alaisuus (1-6 lk.)	3256
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	16182
13.4.4 Matematiikka	2431
13.4.5 Ympäristöoppi	3903
13.4.6 Uskonto	4429
13.4.7 Elämäntutkimustieto	1874
14.4.8 Historia	1047
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	1115
13.4.8 Musiikki	1911
13.4.9 Kuvataide	2377
13.4.10 Käsityö	2033
13.4.11 Liikunta	2025
13.4.12 Oppilaanohjaus	793
Opetussuunnitelmassa yhteensä	64907

5.2 Aineiston analyysi

Tässä luvussa esitän tutkimukseni metodologiset valinnat ja tutkimusprosessin etenemisen. Tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä opetussuunnitelmaan ja sen sisältöön minäpystyvyyden teorian näkökulmasta. Tarkoitus oli selvittää, miten opetussuunnitelma ohjaa opettajaa tukemaan oppilaan minäpystyvyyden kokemusta. Tässä tutkimuksessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 104) mukaan sisällönanalyysissä aineistosta etsitään merkityksiä eikä esimerkiksi diskurssianalyysin tapaan tutkita sitä, miten merkityksiä tuotetaan. Tutkimusta voisi myös kuvailla systemaattiseksi tekstianalyysiksi. Nurmen (2002) mukaan tekstianalyysi on sisällön laadullista analyysia, jossa ollaan kiinnostuneita tekstin sisältämisestä aatteista, filosofioista tai teorioista. Olen

tarkastellut tutkimukseni analyysia ohjaavaa teoriaa, minäpystyvyyden teoriaa, aiemmin tutkielman teoriaosan luvussa 2. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria luo viitekehyksen aineiston lähestymiselle, mutta tutkimusprosessissa ja aineiston analyysissä vaihtelevat teorian antamat ja aineistosta nousevat mallit ja käsitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96-97). Teorialähtöisessä analyysissä etsitään tiettyyn asiaan, tässä tutkimuksessa minäpystyvyyden teoriaan, liittyviä merkityksiä (Moilanen & Räihä, 2007, 55-57). Sisällönanalyysissä on tarkoituksena löytää jotain uutta ja luoda uusia jäsennyksiä, käsitteellistyksiä ja merkityksiä (ks. Ruusuvoori ym., 2010, 16; Salo, 2015, 171). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ei ole aiemmin tarkasteltu minäpystyvyyden teorian näkökulmasta.

Lähdin tutkimusprosessissani liikkeelle aineiston alustavasta lukemisesta minäpystyvyysteorian viitekehyksen ohjaamana. Valitsin analyysiyksikökseni virkkeen ja ensimmäisellä lukukerralla poimin opetussuunnitelmasta virkkeitä, jotka liittyvät minäpystyvyyden teoriaan ja oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen. Jaottelin nämä virkkeet teoriasta nousevien minäpystyvyyden osatekijöiden *hallinnan kokemukset ja ympäristön palaute* alle. Tämä alustavan lukemisen vaihe, jota ei ohjannut tarkka analyysirunko, tarjosi mahdollisuuden sekä opetussuunnitelmasta että teoriasta nousevien teemojen havainnointiin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91) puhuvat sisällönanalyysin yhteydessä aineiston luokittelusta, teemoittelusta ja tyypittelystä. Eskola ja Suoranta (1998, 164-185) tarkoittavat jokseenkin samoja asioita puhuessaan aineiston kvalifioinnista luokittelun, teemoittelun ja aineiston koodauksen avulla. Alustavan lukemisen jälkeen ryhmittelin poimimiani virkkeitä täsmällisemmin niiden sisällön mukaan. Puhun tutkimuksessani muodostuneista virkkeiden ryhmistä kategorioina. Kunkin kategorian virkkeet ilmentävät yhtä teoriasta nousevaa minäpystyvyyden osatekijän tai minäpystyvyyden tukemisen näkökulmaa.

Alustavan lukemisen ja kategorioiden muodostamisen jälkeen koodasin aineiston virkkeet kategorioiden alle. Opetussuunnitelmavirkkeiden koodaamisen ja analysoinnin apuna käytin Atlas.ti-ohjelmaa. Pauluksen ja Lesterin (2016) mukaan Atlas.ti-analyysiohjelman käyttö lisää tutkimusprosessin systemaattisuutta ja läpinäkyvyyttä. Analyysiohjelman käyttäminen antoi mahdollisuuden poimitujen virkkeiden lukemiseen, analysoimiseen ja tulkintaan lainauksen alkuperäisessä tekstikontekstissa koko prosessin ajan. (ks. Paulus & Lester, 2016.) Aineistonanalyysivaiheessa luin ja analysoin opetussuunnitelmasta poimimiani virkkeitä kategoria kerrallaan niiden alkuperäisessä opetussuunnitelman kontekstissa.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kategorioiden määrä ja parhaiten sisältöä kuvaava nimi muotoutuivat lopullisesti vasta prosessin aikana. Minäpystyvyyden teoriaa ja minäpystyvyyden tukemisen keinoja ilmentäviä kategorioita muodostui lopulta kymmenen, viisi kummankin minäpystyvyyden osatekijän alle. Kahden näistä kategorioista rinnalle on myös poimittu niiden ilmenemistä tukevat alakategoriat. Nämä alakategoriat ovat selkeästi pääkategoriastaan erillisiä ja avaavat minäpystyvyyden tukemisen keinoja lisää. Ne eivät ole kuitenkaan sisällöltään niin merkittäviä, että ne olisi kannattanut esittää omina pääkategorioidenaan. Näiden kategorioiden lisäksi opetussuunnitelmasta on analysoitu myös minäpystyvyyden ja sen lähikäsitteiden esiintyminen. Muodostetuista kategorioista selkeimmin minäpystyvyyden teoriaa ja sen osatekijöitä ilmentävät kategoriat onnistumisen kokemusten tärkeys ja ympäristön palautteen vaikutus minäpystyvyyteen. Muiden kategorioiden virkkeet ilmentävät minäpystyvyyden tukemisen keinoja, jotka voidaan liittää minäpystyvyyden teoriaan ja tutkimukseen, mutta eivät ole edellisten tavoin yhtä yksiselitteisesti minäpystyvyyden teoriasta nousevia tai kytköksissä siihen. Nämä kategoriat on nimetty opetussuunnitelmavirkkeiden sisällön eikä minäpystyvyyden teorian ohjaamana. Tarkastelen tulososiossa ensin minäpystyvyyden ja sen lähikäsitteiden esiintymistä, jonka jälkeen tarkastelen muiden kategorioiden esiintymistä yksi kerrallaan.

Sama virke voi kuulua samanaikaisesti useampaan kategoriaan. Kunkin kategorian sisältö on itsenäinen ja tarkkarajainen, mutta samassa virkkeessä on voitu käsitellä useamman kategorian sisältöä. Olen tarkastellut jokaisen kategorian kohdalla, kuinka monessa kategorian virkkeessä on käsitelty samanaikaisesti myös jonkun muun kategorian sisältöä. Kahden kategorian toistuva esiintyminen samoissa virkkeissä voi kertoa siitä, että kategorioiden sisällön katsotaan opetussuunnitelmassa linkittyvän vahvasti yhteen. Olen tuonut jokaisen kategorian kohdalla esiin, kuinka suuri osa kategorian virkkeistä sisältää myös jonkun toisen kategorian sisältöä. Tätä lukua tulee kuitenkin tulkita varauksella. Kategorioiden samanaikainen ilmeneminen virkkeissä on analysoitu kategoria-kategoria parina ja nämä on laskettu yhteen. Jos samassa virkkeessä on käsitelty jopa kolmen kategorian sisältöä, se näkyy tässä luvussa kahtena.

Aineistonanalyysin ja tulosten raportoinnin apuna olen käyttänyt tuloksia kvalifioivia taulukoita. Taulukoihin on koottu kategorian virkkeiden määrät opetussuunnitelmaosioittain sekä näiden virkkeiden prosentuaalinen osuus jokaisesta opetussuunnitelmaluvusta. Olen esittänyt edellisessä luvussa taulukossa 1 jokaisen opetussuunnitelmaosion sanamäärän, josta kategorian esiintymisen prosentuaalinen osuus on laskettu. Atlas.ti ohjelman avulla ei ole mahdollista saada kategorian virkkeiden yhteissanamäärää, joten ka-

tegorian virkkeiden sanamäärän laskemisessa on käytetty keskimääräistä opetussuunnitelman virkkeen sanamäärää. Virkkeiden sanamäärän keskiarvon laskemiseksi jokaisesta kategoriasta on valittu satunnaisesti kaksi virkettä, joiden perusteella keskimääräinen virkkeen sanamäärä on saatu (13,375 sanaa). Atlas.ti-ohjelmalla tehdyn aineiston kvalifioinnin avulla itse aineiston analyysi ja tutkimustulosten raportointi oli mahdollista kohdentaa kiinnostaviin ja kokonaisuuden kannalta olennaisiin asioihin (Paulus & Lester, 2016). Kategorioiden esiintymismäärä antaa tietoa siitä, miten opetussuunnitelmassa on huomioitu minäpystyvyyden teorian osatekijöitä, ja kuinka vahvasti opetussuunnitelma ohjaa opettajaa tukemaan oppilaiden minäpystyvyyttä. Virkkeiden sisällön analyysi ja niiden sijoittuminen opetussuunnitelmatekstissä antaa lisätietoa siitä, kuinka suuri opettajan työtä ohjaava painoarvo virkkeillä on. Tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, mitkä osatekijät ja tukemisen keinot näkyvät opetussuunnitelmassa vahvemmin ja mitkä heikemmin. Pohdinnassa tarkastelen tulosten valossa minäpystyvyyden merkitystä koulutuksessa ja minäpystyvyyden teorian antamia mahdollisuuksia koulutuksen kehittämiseksi.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitän tutkimuksen tulokset. Ensimmäisessä luvussa 6.1 erittelen minäpystyvyyden lähikäsitteiden esiintymistä opetussuunnitelmassa. Lähikäsitteiden esiintymisen analysointi antaa viitteitä siitä, pidetäänkö minäpystyvyyden tukemista ylipäättään tärkeänä. Toisessa ja kolmannessa luvussa vastaan varsinaisiin tutkimuskysymyksiini minäpystyvyyden tukemisen keinoista opetussuunnitelmassa. Toisessa luvussa (6.2) vastaan ensimmäiseen alakysymykseen opetussuunnitelman sisältämistä keinoista, joilla opettajaa ohjataan luomaan edellytyksiä oppilaiden hallinnan kokemuksille. Kolmannessa luvussa (6.3) vastaan toiseen alakysymykseen siitä, millaiseen ohjaukseen ja palautteen antoon opettajaa ohjataan opetussuunnitelmassa. Esittelen tutkimustulokset kategoria kerrallaan omissa alaluvuissaan. Olen esittänyt kategorioita ilmentävien virkkeiden esiintymistiheyden opetussuunnitelmaosioittain taulukossa jokaisen alaluvun lopussa. Taulukoissa osiot on järjestetty esiintymistiheyden mukaan niin, että ylimpänä on tiheimmin ja alimpana harvimmin kategorian teemoja ilmentäneitä virkkeitä sisältänyt opetussuunnitelmaosio. Taulukoiden tarkastelun helpottamiseksi opetussuunnitelman yleiset osat ovat harmaalla ja aineosat valkoisella pohjalla. Yleiset osat koskevat koko koulutyötä ja kaikkien aineiden opetusta ja sen vuoksi niiden sisällöllä on suurempi painoarvo kuin aineosien sisällöllä, joka koskee vain kyseisen aineen opetusta.

6.1 Minäpystyvyys ja sen lähikäsitteet opetussuunnitelmassa

Tässä luvussa tarkastelen minäpystyvyyden käsitteen ja sen lähikäsitteiden esiintymistä opetussuunnitelman eri osioissa. Minäpystyvyyden käsitettä käytetään opetussuunnitelmassa vain elämäntiedon aineen kohdalla, minkä lisäksi pystyvyyden käsitettä käytetään kerran opetussuunnitelman luvussa 2 ”Perusopetus yleissivistyksen perustana”. Minäpystyvyydellä on kuitenkin useita lähikäsitteitä, joiden esiintymistiheydestä voidaan tehdä päätelmiä siitä, kuinka tärkeänä minäpystyvyyden tunteen kehittymistä pidetään oppilaiden oppimisen ja kehityksen kannalta, ja kuinka merkittävänä koulun roolia pidetään minäpystyvyyden kokemuksen kehittämisessä. Vaikka itse minäpystyvyyden käsite ei esiinnykään opetussuunnitelmassa usein, se ja sen lähikäsitteet esiintyvät opetussuunnitelmassa kuitenkin suhteellisen tiheästi 102 kertaa eli noin joka toisella sivulla. Seuraavaksi erittelen kunkin tarkasteltavan käsitteen esiintymisten määrää yleisesti opetussuunnitelmassa, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan minäpystyvyyden lähikäsitteiden esiintymisen määrää ja käyttöä opetussuunnitelmaosioittain. Minäpystyvyyden lähikäsitteinä opetussuunnitelmasta on poimittu esiintymistiheysjärjestyksessä seuraavat teoriaosassa (2.3) analysoidut käsitteet: minäkuva (24), itseluottamus (17),

itsetunto (14), käsitys itsestä oppijana (14), itsearvostus (10), itsetuntemus (8), pätevyys (6), minäkäsitys (5) ja pystyvyys (4).

Minäpystyvyyden lähikäsitteistä opetussuunnitelmassa on käytetty eniten *minäkuva* (24). Käsitettä on käytetty lähinnä oppiaineosissa. Yleisessä osassa minäkuva on käytetty vain kerran opetussuunnitelman toisessa luvussa oppimiskäsityksen kohdalla. Eri-tyisesti minäkuva käytetään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelmassa. Käsitteen maininnoista lähes puolet (13) on äidinkielen osassa. Äidinkielen osassa sekä muissa aineosissa käsitettä on tarkennettu koskemaan alla olevien esimerkkien tavoin oppilaan kuvaa itsestä kyseisen aineen oppijana tai osaajana.

T4 ohjata oppilasta rakentamaan viestijäkuvaansa ja ymmärtämään, että ihmiset viestivät eri tavoin. (POPS, 2014, 106, äidinkieli ja kirjallisuus)

Matematiikan opetus tukee oppilaiden myönteistä asennetta matematiikkaa kohtaan ja positiivista minäkuva matematiikan oppijoina. (POPS, 2014, 128, 234)

Toiseksi eniten (17) opetussuunnitelmassa minäpystyvyyden lähikäsitteistä on käytetty *itseluottamusta* ja siihen viittaavia ilmaisuja kuten luottamusta omiin kykyihin. Maininnoista seitsemän on yleisissä osissa ja loput kymmenen ovat oppiaineosissa. *Itsetunnon* käsitettä on käytetty hieman itseluottamusta vähemmän (14), mutta sitä on käytetty hyvin tasaisesti sekä yleisessä (7) että aineosioissa (7).

Itseluottamuksen kanssa yhtä usein (14) käytetty minäpystyvyyden lähikäsite on *käsitys itsestä oppijana*, joka on hyvin lähellä akateemisen minäpystyvyyden käsitettä. Maininnoista vain viisi on yleisessä osassa ja loput (9) ovat äidinkielen, musiikin, liikunnan ja oppilaanohjauksen osissa. Minäkuvan tavoin myös käsitys itsestä oppijana on aineosissa tarkennettu koskemaan käsitystä itsestä oppijana nimenomaan kyseisen oppiaineen tai sen osataitojen oppijana ja osaajana.

T13 innostaa oppilasta vahvistamaan myönteistä käsitystä itsestään kielenkäyttäjänä ja kielenoppijana sekä asettamaan oppimistavoitteita. (POPS, 2014, 187)

Itsearvostuksen (10) ja *itsetuntemuksen* (8) käsitteitä käytetään lähes saman verran sekä opetussuunnitelman yleisessä että aineosassa, hieman kuitenkin painottuen aineosaan. Itsearvostuksen ja itsetuntemuksen nähdään selvästi kytkeytyvän yhteen ja ne

esiintyvät yhdessä vuosiluokkien 1-6 yleistä tavoitetta ja laaja-alaista osaamista käsittelevässä osassa ja uskonnon opetussuunnitelmassa. Itsearvostus ja itsetuntemus esiintyvät yhdessä yhteensä neljä kertaa.

Tavoitteena on, että oppilaan osaamisen kehittyminen vahvistaa edellytyksiä itsensä tuntemiseen ja arvostamiseen, oman identiteetin muotoutumiseen sekä kestävään elämäntapaan. (POPS, 2014, 99, 155, yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen)

Minäpystyvyyden lähikäsitteet, joiden esiintymistiheys opetussuunnitelmassa on alhaisin, ovat *pätevyys* (6) ja *minäkäsitys* (5). Pätevyyden käsitettä käytetään vain liikunnan opetussuunnitelmassa ja minäkäsitys esiintyy liikunnan opetussuunnitelman lisäksi vain kerran oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsittelevässä luvussa 7 (POPS, 2014, 61).

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan minäpystyvyyden lähikäsitteiden esiintymistä opetussuunnitelmaosioittain. Luvun lopussa tarkastelen, miten eri lähikäsitteiden käyttö painottuu eriopetussuunnitelman osissa. Esiintymisten määrä ja esiintymisten suhdeluku on esitetty opetussuunnitelmaosioittain luvun lopussa sijaitsevassa taulukossa 2. Esiintymisten määrä on suhteutettu koko osion sanamäärään ja saatu suhdeluku ilmaisee käsitteen esiintymistiheyden (1 esiintyminen per x sanaa) ja näin minäpystyvyyden näkökulman painoarvon osiossa. Voidaan olettaa, että mitä tiheämmin minäpystyvyyttä ja sen lähikäsitteitä on käytetty eli mitä pienempi suhdeluku on, sitä tärkeämpänä minäpystyvyyden näkökulmaa on pidetty.

Opetussuunnitelman yleisessä osassa minäpystyvyyden lähikäsitteitä käytetään eniten perusopetuksen yleissivistävää tehtävää käsittelevässä luvussa 2 (5 kpl). Vaikka käsitteiden käyttö rajautuu vain luvun viimeiseen oppimiskäsitystä käsittelevään kappaleeseen (POPS, 2014, 17) eikä käsitteitä muuten esiinny tekstissä, voidaan kuitenkin sanojen sisällöllistä painoarvoa kyseisessä luvussa ja koko opetussuunnitelmassa pitää suurena. Opetussuunnitelmassa määritelty oppimiskäsitys luo raamit opetukselle ja sille, miten opetussuunnitelman jatkoa tulee lukea. Viimeisessä kappaleessa korostetaan oppilaan saaman palautteen vaikutusta oppilaan minäkuvan, pystyvyyden kokemuksen, itsetunnon ja itseluottamuksen kehitykseen ja niiden merkityksen oppilaan motivaatioon, tavoitteen asetteluun ja uskoon omiin mahdollisuuksiinsa. Luvun alussa perusopetuksen yleissivistävän tehtävän täyttämiseksi on määritelty esimerkiksi turvata jokaisen lapsen oikeus yhtäläisiin oppimisen edellytyksiin, hyvinvointiin sekä terveeseen kasvuun ja ke-

hitykseen. (POPS, 2014, 14-17, perusopetus yleissivistuksen perustana.) Oppilaan minäpystyvyyttä tukemalla voidaan parantaa oppimisen edellytyksiä, hyvinvointia ja tukea oppilaan kasvua ja kehitystä kohti omien kykyjensä rajoja.

Arviointia käsittelevässä luvussa 6 (2 kpl) sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsittelevässä luvussa 5 minäpystyvyyden lähikäsitteitä käytetään vähän (5 kpl) ja oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämistä ja oppilashuoltoa koskevissa luvuissa käsitteitä ei käytetä lainkaan. Arvioinnin kohdalla vähäisen minäpystyvyyden lähikäsitteiden käytön voi osin selittää se, että luvun tarkoituksena on käydä läpi arviointikäytäntöjä ja siten myöhemmin analysoitavat minäpystyvyyden tukemisen keinot näkyvät arvioinnin osassa itse käsitteitä voimakkaammin. Arviointia käsittelevän luvun alussa kuitenkin painotetaan, että koululla ja opettajan palautteella on merkittävä vaikutus oppilaan käsitykseen itsestä oppijana ja ihmisenä (POPS, 2014, 47). Lisäksi myöhemmin todetaan, että arvioinnin tavoitteena toisen luokan lopussa on vahvistaa oppilaan itsetuntoa (POPS, 2014, 52). Tukea koskevan luvun alussa on korostettu, että tuen tarkoituksena on vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään, mutta minäpystyvyyden lähikäsitteiden käyttö on luvussa tämän tavoitteen valossa todella vähäistä (POPS, 2014, 61). Yllättävintä kuitenkin on, että oppimista ja koulunkäyntiä tukevan koulutyön järjestämistä ja oppilashuoltoa käsittelevissä luvuissa käsitteitä ei ole käytetty lainkaan. Näiden lukujen voisi olettaa vähintäänkin sivuavan minäpystyvyyttä, sillä minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa koulutyöhön ja yksilön hyvinvointiin, joiden isoimpia haasteita ratkotaan oppilashuoltoryhmässä.

Opetussuunnitelman aineosioista sekä kaikista opetussuunnitelman osioista liikunnan opetussuunnitelmaosio on ”ylivoimainen ykkönen” minäpystyvyyden lähikäsitteiden käytön frekvenssissä (12 kpl, 1:169). Kuten aiemmin totesin minäkäsitys ja pätevyys esiintyvät vain liikunnan osassa, jossa niiden lisäksi käytetään myös käsitystä itsestä liikkujana. Itsemääräämisteoria on selvästi vaikuttanut liikunnan opetussuunnitelman sisältöön ja huomioon on otettu pätevyyden kokemuksen lisäksi myös itsemääräämisteorian sisältämät kaksi muuta psykologista perustarvetta eli yhteenkuuluvuuden ja autonomian kokemuksiin liittyvät psykologiset perustarpeet. Seuraavaksi tiheimmin minäpystyvyyden lähikäsitteitä on käytetty käsityön opetussuunnitelmassa, mutta jo selvästi liikunnan opetussuunnitelmaa harvemmin. Suhteellisen usein minäpystyvyyden lähikäsitteitä on käytetty myös matematiikassa, elämäntiedotiedossa ja uskonnossa, mutta jo lähes puolet harvemmin kuin liikunnassa. Kuvataiteen, historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa ei käytetä minäpystyvyyden lähikäsitteitä lainkaan.

Eri minäpystyvyyden lähikäsitteitä on käytetty monipuolisesti opetussuunnitelman yleisessä osassa. Siinä on käytetty kaikkia minäpystyvyyden lähikäsitteitä, pätevyyden käsitettä lukuun ottamatta. Sekä yleisessä että aineosassa esiintyy virkkeitä, joissa on käytetty useita minäpystyvyyden lähikäsitteitä asian tärkeyden painottamiseksi.

Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen.” (POPS, 2014, 17, perusopetus yleissivistyksen perustana)

Kaikissa oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissa, joissa on käytetty minäpystyvyyden lähikäsitteitä, on käytetty vähintään kahta eri käsitettä. Kuten yllä on todettu, liikunnan kohdalla pätevyys ja minäkäsitys ovat käytetyimmät. Käsitetyssä käytetyimpiä ovat itseluottamus ja itsetunto, matematiikassa minäkuva, elämäkatsomustiedossa minäpystyvyys, uskonnossa itsetuntemus, äidinkielessä ja kirjallisuudessa minäkuva sekä ympäristöopissa itsearvostus ja minäkuva. Musiikissa itsetuntoa, käsitystä itsestä oppijana ja minäkuvaa kaikkia on käytetty kerran.

Minäpystyvyyden lähikäsitteitä on käytetty opetussuunnitelmassa melko tiheästi, karkeasti joka toisella sivulla. Opetussuunnitelman kokonaisuuden kannalta olennaisimmissa opetussuunnitelmaluvussa 2 ”Perusopetus yleissivistyksen perustana” käsitteet on tuotu luvun lopussa vahvasti esille. Hieman yllättävää kuitenkin on, että opetussuunnitelmassa on kaksi yleistä osaa ja kolme aineosaa, joissa minäpystyvyys ja sen lähikäsitteet eivät esiinny lainkaan. Käsitteiden käytön esiintymistiheyden ja käytön erittely luo pohjan seuraaville tulosluvuille, joissa tarkastelen minäpystyvyyden tukemisen keinojen esiintymistä opetussuunnitelmassa.

Taulukko 2. Minäpystyvyyden ja sen lähikäsitteiden esiintyminen opetussuunnitelmaosioittain.

	Käsitteiden esiintymisten lukumäärä	Esiintymisten suhdeluku
13.4.11 Liikunta	12	1/169
13.4.10 Käsityö	8	1/254
2. Perusopetus yleissivistuksen perustana	5	1/289
13.4.4 Matematiikka	8	1/304
13.4.7 Elämäkatsomustieto	6	1/312
13.4.12 Oppilaanohjaus	2	1/397
13.4.6 Uskonto	11	1/403
13. Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	8	1/407
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	6	1/448
13.4.8 Musiikki	3	1/637
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	3	1/830
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	19	1/852
13.4.5 Ympäristöoppi	4	1/976
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	5	1/1007
6. Oppimisen arviointi	2	1/2209
13.4.9 Kuvataide	0	
14.4.8 Historia	0	
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	0	
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	0	
8. Oppilashuolto	0	
Opetussuunnitelmassa yhteensä	102	1/636

6.2 Hallinnan kokemukset: onnistumisen edellytysten luominen

Tässä tulosluvussa analysoin tutkimuskysymyksen ensimmäistä alakysymystä, miten opetussuunnitelmassa ohjataan opettajaa luomaan oppilaalle hallinnan kokemuksia. Hallinnan kokemuksilla on merkittävä vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen ja ne ovat luotettavin lähde omien kykyjen arviolle. Onnistumiset vahvistavat ja epäonnistumiset heikentävät minäpystyvyyden kokemusta. (ks. 2.5.1.) Ensimmäisissä alaluvuissa käsittelem sitä, miten onnistumisen kokemusten tärkeys ja niiden edellytysten luomisen tärkeys on tuotu opetussuunnitelmassa esiin. Tämän jälkeen analysoin tarkemmin, miten opetussuunnitelmassa ohjataan tarjoamaan ja vahvistamaan onnistumisen kokemuksia epäonnistumisia ehkäisevän tuen ja tavoitteen asettelun keinoin. Esitän jokaisen alaluvun lopussa kategorian esiintymisten lukumäärän ja prosentuaalisen osuuden opetussuunnitelmaosioittain taulukossa.

6.2.1 Onnistumisen kokemusten tärkeys

Onnistumisen kokemuksilla on tärkeä rooli minäpystyvyyden kokemuksen myönteisessä kehityksessä. Minäpystyvyys vaikuttaa oppilaiden motivaatioon, itsesääteilyyn ja koulu-suorituksiin. (ks. 2.5.1.) Kategorian *"onnistumisen kokemusten tärkeys"* alle on kerätty virkkeet, joissa tuodaan esille, että koulun ja opettajan on tärkeää tarjota onnistumisen kokemuksia oppilaille. Pääosin poiminnoissa puhutaan nimenomaan onnistumisen kokemuksista, mutta mukana on myös poimintoja, joissa puhutaan myönteisten tai positiivisten kokemusten ja oivaltamisen ilon tarjoamisen tärkeydestä, joiden sisällön olen tulkinnut voitavan samaistaa onnistumisen kokemukseen. Kaikkia näin muotoiltuja lauseita ei ole kuitenkaan tulkittu tähän kategoriaan kuuluvaksi. Kategorian esiintymisten määrä kertoo, pidetäänkö onnistumisen kokemusten tarjoamista tärkeänä ja kuinka selvästi se käy ilmi opetussuunnitelman eri osioissa.

Olen esittänyt kategorian esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen osuuden kussakin opetussuunnitelmaosuudessa luvun lopussa olevassa taulukossa 3. Onnistumisen kokemusten tärkeyteen viitataan opetussuunnitelmassa yhteensä 27 virkkeessä ja niistä 12 on yleisessä osassa ja 15 aineosissa. Kategorian virkkeistä osassa (14/27) on myös muihin kategorioihin liittyvää sisältöä. Onnistumisen tärkeyden yhteydessä viitataan siis joitain keroja myös johonkin käytännön keinoon tai opettajan palautteeseen, joilla voidaan tukea oppilaan onnistumisen kokemuksen saamista ja näin minäpystyvyyden kehitystä. Onnistumisen tärkeyttä koskevan tekstin määrä on hyvin pieni (0,6 %), mutta olennaista on virkkeiden sijoittuminen tekstissä sekä paino, jolla asia on sanottu. Esimerkiksi heti opetussuunnitelman alussa perusopetuksen arvoperustaa käsittelevässä kappaleessa painotetaan, että "Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä" (POPS, 2014, 15, perusopetus yleissivistyksen perustana). Opetuksen arvopetusta kattaa koko koulutyön ja yleisen osan virkkeellä on muiltakin osin merkittävämpi painoarvo kuin ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa olevalla virkkeellä.

Yleisessä osassa onnistumisen tärkeyttä käsitellään suhteellisesti selvästi aineosia enemmän. Oppilashuoltoa koskevaa lukua lukuun ottamatta kaikissa yleisen osan luvuissa tuodaan esiin, että oppilaille on tärkeä antaa onnistumisen kokemuksia. Erityisen tärkeänä pidän, että onnistumisen kokemusten tärkeys nostetaan esiin useamman kerran (3 kpl) oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevassa luvussa. Etenkin enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla onnistumisen kokemusten osuus suhteessa epä-

onnistumisen kokemuksiin saattaa jäädä vähäiseksi, jos tähän ei kiinnitetä asianmukaisesti huomiotta. Sen sijaan aineosista suuremmassa osassa (6/11) onnistumisen kokemuksen tärkeyttä ei tuoda yksiselitteisesti esiin lainkaan. Vain liikunnan kohdalla onnistumisten tärkeyttä korostavia virkkeitä on enemmän kuin kaksi. Liikunnan opetussuunnitelmassa onnistumisen kokemusten tarjoamisen tärkeyttä koskevat virkkeet (9 kpl) muodostavat jopa yli 5 % koko liikunnan opetussuunnitelman sisällöstä ja ne muodostavat kolmasosan koko kategorian esiintymisten määrästä. Pääosin liikunnan opetussuunnitelmassa puhutaan myönteisten kokemusten tarjoamisesta ja olen tulkinut näiden tarkoittavan onnistumisen kokemuksia. Liikunnan opetussuunnitelmassa onnistumisten tärkeys tuodaan esiin myös opetuksen eriyttämistä ja tukea koskevassa kappaleessa, jossa tuen lähtökohtana on nimenomaan onnistumisen kokemusten turvaaminen kaikille opialle osaamisen tasosta riippumatta.

Toiminnan tulee antaa kaikille oppilaille mahdollisuus onnistumiseen ja osallistumiseen sekä tukea hyvinvoinnin kannalta riittävää toimintakykyä. (POPS, 2014, 275, liikunta)

Suurin osa onnistumisten tärkeyttä koskevista virkkeistä vain toteaa, että koulun tulee antaa onnistumisen kokemuksia. Osassa virkkeistä on kuitenkin myös perusteltu, miksi onnistumisten kokemusten tarjoaminen on tärkeää. Esimerkiksi ympäristöopin kohdalla sanotaan, että onnistumisen kokemukset vaikuttavat nimenomaan oppilaan minäkuvaan.

Ohjaus ja tuki, työtapojen valinta sekä onnistumisen kokemukset tukevat oppilaiden oppijaminäkuvan vahvistumista ympäristöopissa. (POPS, 2014, 133, 242)

Opetussuunnitelmassa todetaan useammin onnistumisen kokemusten vaikutus opiskelumotivaatioon, haluun oppia lisää ja kehittää omaa osaamistaan kuin niiden vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen tai sen lähikäsitteisiin (POPS, 2014, myös esim. 30, 47, 149 liikunta, 264 musiikki).

Onnistumisen kokemukset ja elämykset erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen. (POPS, 2014, 30, toimintakulttuuri)

Tärkeää on myös yhdessä tekemisen ja oivaltamisen ilo, mikä vaikuttaa opiskelumotivaatioon. (POPS, 2014, 23, perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet)

Onnistumisen kokemusten tarjoamisen tärkeys nostetaan esiin opetussuunnitelmassa suhteellisen harvoin ja useissa ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa sitä ei nosteta yksiselitteisesti esiin lainkaan. Seuraavissa tuloslukuissa käy kuitenkin ilmi, löytyykö ainekohtaisista opetussuunnitelmista kuitenkin onnistumisen kokemusten tarjoamista tukevia keinoja.

Taulukko 3. Onnistumisen kokemuksen tärkeys.

	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
13.4.11 Liikunta	9	5,1 %
13.4.8 Musiikki	2	2,6 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	2	1,0 %
2. Perusopetus yleissivistuksen perustana	1	0,9 %
6. Oppimisen arviointi	3	0,9 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	2	0,8 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	3	0,8 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	1	0,7 %
13.4.10 Käsityö	1	0,7 %
13.4.5 Ympäristöoppi	2	0,7 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	1	0,5 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	1	0,4 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	1	0,1 %
8. Oppilashuolto	0	
13.4.4 Matematiikka	0	
13.4.6 Uskonto	0	
13.4.9 Kuvataide	0	
13.4.12 Oppilaanohjaus	0	
14.4.8 Historia	0	
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	0	
Opetussuunnitelmassa yhteensä	29	0,6 %

6.2.2 Mahdollisuudet kokea onnistumisia ja näyttää osaamista

Opettajan voi toiminannallaan luoda oppilaille mahdollisuuksia osaamisen näyttämiseen ja onnistumisen kokemuksiin. Kategoriaan ”*osaamisen näyttämisen ja onnistumisen mahdollisuudet*” olen koonnut opetussuunnitelman virkkeitä, joissa opettajaa ohjataan luomaan mahdollisuuksia ja tilaa osaamisen näyttämiseksi ja onnistumisen kokemuksille. Tämä kategoria sisältää nimenomaan opettajan keinoja synnyttää hallinnan kokemuksia, kun edellinen kategoria korosti hallinnan kokemusten tärkeyttä. Kategoriaan kerättyjä

keinoja ovat monipuolisten näyttömahdollisuuksien tarjoaminen, oivaltamaan ohjaaminen ja huomion kiinnittäminen oppilaan onnistumisiin. Myös riittävän tuen tarjoaminen ja tavoitteen asettelu luovat onnistumisen mahdollisuuksia, mutta näitä keinoja tarkastelen myöhemmin omina kategorioinaan. Kategoriat *osaamisen näyttämisen ja onnistumisen mahdollisuudet, epäonnistumisia ehkäisevä tuki sekä opettajan ja oppilaan asettamat tavoitteet* yhdessä kokoavat ja esittävät opetussuunnitelman keinot, joilla oppilaille pyritään luomaan hallinnan kokemuksia sekä ehkäisemään epäonnistumisia ja näin tukemaan oppilaan minäpystyvyyden kokemuksen kehitystä. Opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaan oppilaille tulisi tarjota monipuolisia mahdollisuuksia osaamisen näyttämiseen ja onnistumisen kokemusten saamiseen. Edelleen opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulisi ohjata oivaltamaan itse ja huomaamaan oma edistymisensä ja onnistumisensa.

Kategorian *osaamisen näyttämisen ja onnistumisen mahdollisuudet* virkkeistä 25/49 liittyy myös johonkin toiseen minäpystyvyyden tukemista koskevaan kategoriaan. Virkkeet, joiden sisältö liittyy opettajan ohjaukseen, liittyvät myös kategorioihin, joissa analysoidaan ympäristön palautteen keinoja minäpystyvyyden tukemiseksi. Näitä kategorioita ovat seuraavassa luvussa 6.3 tarkasteltavat kategoriat *itsearviointin tukeminen, rohkeisuus ja kannustus* sekä *vahvuudet ja osaaminen*. Esimerkiksi alla olevassa esimerkissä opettajaa kehoitetaan ohjaamaan oppilaan huomiota sekä omiin vahvuuksiinsa että onnistumisiin ja virke kuuluu kategorian *osaamisen näyttämisen ja onnistumisen mahdollisuudet* lisäksi myös myöhemmin esitettävään kategoriaan *vahvuudet ja osaaminen*.

Oppilaita ohjataan havaitsemaan edistymistään, tunnistamaan omat vahvuutensa oppijoina ja iloitsemaan onnistumisistaan. (POPS, 2014, 99, yleiset tavoitteet ja laaja-alainen osaaminen 1-6)

Olen esittänyt kategorian esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen esiintymisen luvun lopussa olevassa taulukossa 4. Yhteensä kategoria esiintyy 49 virkkeessä, joista 22 on yleisessä osassa ja 27 aineosassa. Yleisessä osassa osaamisen ja onnistumisen kokemusten edellytyksien luomiseen on kiinnitetty eniten huomiota arviointia käsittelevässä opetussuunnitelmaluvussa (10 kpl, 3 %). Arviointia käsittelevän luvun mukaan osaamisen osoittamiselle ja onnistumisille täytyy tarjota monipuolisia mahdollisuuksia ja arvioinnin tulee perustua tähän monipuoliseen näyttöön (POPS, 2014, 48-52). Osaamisen näyttämiseen tarjoutuvien tilaisuuksien monipuolisuus lisää mahdollisuuksia onnistumisiin ja samalla nostaa todennäköisyyttä, että oppilaan saama arvosana ilmentää oikein hänen osaamistaan, mikä osaltaan voi auttaa oppilasta arvioimaan omaa pystyvyyttään. Tukea koskevassa luvussa pyritään mahdollistamaan onnistumiset korostamalla, että oppilaan

on saatava osoittaa osaamistaan hänelle sopivin tavoin (POPS, 2014, 65, 68). Perusopetuksen toimintakulttuuria koskevassa luvussa tuodaan esille, että arvioinnin monipuolisuuden lisäksi myös työtapojen monipuolisuus lisää mahdollisuuksia osaamisen näyttämiseen (POPS, 2014, 30).

Työtapojen ja arviointimenetelmien monipuolisuus antaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin. (POPS, 2014, 30, toimintakulttuuri)

Monipuolisten osaamisen näyttämisen mahdollisuuksien ja onnistumisen kokemusten tarjoaminen nousee esiin lähes kaikissa oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissa. ”*Osaamisen näyttämisen ja onnistumisen mahdollisuudet*”-kategoriaan kiinnitetään suhteellisesti eniten huomiota musiikin (3 kpl, 4 %) ja matematiikan (6 kpl, 3 %) opetussuunnitelmissa. Myös liikunnan osassa kategoriaan sisältyviä virkkeitä on useita, mutta niiden suhteellinen osuus on musiikkia ja matematiikkaa pienempi. Musiikin ja matematiikan opetussuunnitelmissa virkkeet kohdistuvat erityisesti oppilaan oivaltamisen tukemiseen.

Oppilaille tarjotaan sopivia välineitä oppimisen tueksi ja luodaan mahdollisuuksia oivaltaa ja ymmärtää itse. (POPS, 2014, 130, 237, matematiikka)

Jotta oppilas voi kokea onnistumisen kokemuksia, oppilaan on osattava käsitteellistää jokin toiminta onnistuneeksi ja opettajan on kiinnitettävä oppilaan huomio niihin. Opetussuunnitelmassa on kuitenkin painotettu hyvin vähän, että oppilaat voivat tarvita tukea siihen, että he huomaavat oman osaamisensa ja onnistumisensa.

Yhdessä pohditaan, milloin työssä on onnistuttu ja mistä sen tietää. (POPS, 2014, 99, yleinen tehtävä ja tavoitteet)

Niin yleisissä osissa kuin oppiaineiden opetussuunnitelmissakin *osaamisen näyttämisen ja onnistumisen mahdollisuudet*-kategorian esiintymisen suhteellinen määrä jää vähäiseksi. Seuraavissa kategorioissa tarkastelen kuitenkin monipuolisten näyttömahdollisuuksien, oivalluksiin ohjaamisen ja onnistumisiin huomion kiinnittämisen lisäksi muitakin keinoja tarjota oppilaille hallinnan kokemuksia.

Taulukko 4. Onnistumisen mahdollisuuksien luominen.

	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
13.4.8 Musiikki	3	3,8 %
13.4.4 Matematiikka	6	3,3 %
6. Oppimisen arviointi	10	3,0 %
13.4.9 Kuvataide	2	2,4 %
13.4.11 Liikunta	4	2,3 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	4	2,1 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	1	1,7 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	4	1,6 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	2	1,4 %
14.4.8 Historia	2	1,3 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	3	0,8 %
13.4.10 Käsityö	1	0,7 %
13.4.5 Ympäristöoppi	2	0,7 %
13.4.6 Uskonto	2	0,6 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	1	0,4 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	2	0,2 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	0	
2. Perusopetus yleissivistuksen perustana	0	
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	0	
8. Oppilashuolto	0	
Opetussuunnitelmassa yhteensä	49	1,0 %

6.2.3 Epäonnistumisia ehkäisevä tuki

Koulussa annettavan tuen avulla voidaan ehkäistä epäonnistumisten kehän syntymistä. Opetussuunnitelman mukaan oppimiselle on varattava riittävästi aikaa ja tukea on tarjottava heti tuen tarpeen ilmetessä, jotta ehkäistään ongelmien monimuotoistuminen ja erityisen tuen tarve (POPS, 2014, esim. 14, 30, 61-63). Kategorian ”*epäonnistumisia ehkäisevä tuki*” olen kerännyt virkkeitä, joissa käsitellään opiskeluun varattavaa aikaa ja riittävän aikaista tuenjärjestämistä. Epäonnistuminen johtaa minäpystyvyyssuomuksen heikentymiseen, mikä vuorostaan voi johtaa epäonnistumisen ennakointiin, tehtävien välttelyyn, puutteelliseen ponnisteluun ja uusiin epäonnistumisiin seuraavissa samankaltaisissa tehtävissä. (ks. 2.4.1) Opetuksen joustamaton eteneminen voi vaikuttaa heikentävästi erityisesti sellaisten oppilaiden minäpystyvyyden kokemukseen, joilla on vaikeuksia pysyä opetuksen mukana. (Bandura, 1997b, 66). Epäonnistumisilta voidaan välttyä

esimerkiksi etenemistä hidastamalla haasteita kohdattaessa (Bandura, 1977, 84). Opiskeluun annettavan ajan ja riittävän aikaisen tuen lisäksi olen poiminut kategorian *epäonnistumisia ehkäisevä tuki* opetussuunnitelman virkkeet, joissa on mainittu tuen tavoitteena esimerkiksi oppilaan itseluottamuksen vahvistaminen tai itseluottamuksen sijasta on käytetty jotain muuta minäpystyvyyden lähikäsitettä (POPS, 2014, ks. esim. 74, 133, 237, 242).

Ohjauksen tavoitteena on, että tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamus, itsearviointi- ja oppimaan oppimisen taidot sekä kyky suunnitella tulevaisuuttaan vahvistuvat. (POPS, 2014, 62, oppimisen ja koulunkäynnin tuki)

Olen esittänyt kategorian esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen osuuden kussakin opetussuunnitelman osiossa luvun lopussa olevassa taulukossa 5. Katteoria *epäonnistumisia ehkäisevä tuki* esiintyy opetussuunnitelmassa 49 kertaa, joista 29 yleisessä ja 20 aineosassa. Katteoria on suhteellisen itsenäinen ja sen alaan kuuluvista virkkeistä 11/49 on luokiteltu myös johonkin toiseen katteoriaan.

Puolet yleisessä osassa olevista kategorian virkkeistä on oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsittelevässä luvussa. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevassa luvussa määritellään tuen tasot (yleinen, tehostettu ja erityinen) ja niiden järjestämisen käytännöt. Tukea koskevan luvun saattoikin odottaa sisältävän virkkeitä, joissa tuen keskeisenä tavoitteena pidetään oppilaan negatiivisen kierteen ja isompien haasteiden syntymisen ennaltaehkäisemistä. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevassa luvussa aikainen puuttuminen ja tuen tarjoaminen nähdään erityisesti yleisen tuen tärkeänä tehtävänä.

Oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ehkäistään ennakolta esimerkiksi opetusta eriyttämällä, opettajien keskinäisellä sekä muun henkilöstön yhteistyöllä, ohjauksella sekä opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. (POPS, 2014, 62, oppimisen ja koulunkäynnin tuki)

Eriyttäminen esiintyy opetussuunnitelmassa tiheästi ja eriyttämistä tarkastellaan jokaisen oppiaineen kohdalla erillisenä kappaleenaan. Eriyttäminen tuen tarjoamisen muotona ja epäonnistumisia ehkäisevänä toimintana on katsottu kuuluvan *opettajan asettamia tavoitteita koskevaan* katteoriaan eikä tähän *epäonnistumisia ehkäisevä tuki* katteoriaan. Oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissa olevat *epäonnistumisia ehkäisevä tuki* katteoriaan kuuluvat virkkeet sijaitsevat usein kuitenkin tämän kappaleen ”Ohjaus, eriyttäminen ja tuki” alla.

Yleisistä osista toiseksi eniten kategorian virkkeitä on arviointia käsittelevässä luvussa (6 kpl). Arviointia käsittelevässä luvussa korostetaan erityisesti oppimisen esteiden huomioimista, jotta oppilaat eivät joudu niiden takia kokemaan epäonnistumisia (POPS, 2014, 48). Lisäksi korostetaan myös näyttötilanteisiin annettavan ajan merkitystä ja tämä teema toistuu useissa aineosissa.

Erilaisissa arviointi- ja näyttötilanteissa varmistetaan, että kukin oppilas ymmärtää tehtäväksi annon ja saa riittävästi aikaa tehtävän suorittamiseen. (POPS, 2014, 48, arviointi)

Aineosista kategorian *epäonnistumisia ehkäisevä tuki* kuuluvia virkkeitä on suhteellisesti eniten matematiikan opetussuunnitelmassa. Matematiikan opetussuunnitelman mukaan ”Tarjottava tuki antaa oppilaille mahdollisuuden kehittää taitojaan niin, että oppimisen ja osaamisen ilo säilyvät” (POPS, 2014, 130). Matematiikan opetussuunnitelmassa todetaan matematiikan olevan oppiaineena erityisen kumulatiivinen eli perusasioiden hallitseminen on edellytys uusien asioiden oppimiselle (POPS, 2014, 130). Kumulatiivisuuden vuoksi oikea-aikaisen tuen tarjoaminen on matematiikassa erityisen tärkeää. Matematiikan opetussuunnitelmassa korostuvatkin riittävän varhainen, jopa ennakkoon tarjottava tuki ja käytännöistä oppimiselle annettavan riittävän ajan tärkeys.

Oppilaille tarjotaan tukea puutteellisten, aiemmin opittujen tietojen ja taitojen täydentämiseen sekä uusien sisältöjen oppimiseen. (POPS, 2014, 130, matikka)

Kategorian *epäonnistumisia ehkäisevä tuki* virkkeet painottuvat matematiikan sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsitteleviin opetussuunnitelmalukuihin, mutta yksittäisiä huomiota on muissakin osioissa.

Taulukko 5. Epäonnistumisia ehkäisevä tuki.

	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
13.4.4 Matematiikka	9	5,0 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	15	4,0 %
13.4.9 Kuvataide	2	2,4 %
6. Oppimisen arviointi	6	1,8 %
8. Oppilashuolto	2	1,5 %
13.4.10 Käsityö	2	1,4 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	3	1,2 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	2	1,1 %
2. Perusopetus yleissivistuksen perustana	1	0,9 %
13.4.5 Ympäristöoppi	2	0,7 %
13.4.6 Uskonto	2	0,6 %
13.4.11 Liikunta	1	0,6 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	2	0,2 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	0	0,0 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	0	0,0 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	0	0,0 %
13.4.8 Musiikki	0	0,0 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	0	0,0 %
14.4.8 Historia	0	0,0 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	0	0,0 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	49	1,0 %

6.2.4 Opettajan asettamat tavoitteet

Tavoitteen asettelulla voidaan lisätä oppilaan hallinnan kokemusta ja onnistumisten mahdollisuuksia. Tarkat ja yksilöidyt tavoitteet sekä välitavoitteet auttavat toiminnan säätelyssä ja antavat selkeän merkin etenemisestä. Tavoitteiden tulee olla oppilaalle sopivan tasoisia. Liian helppojen tehtävien suorittaminen ei vaikuta minäpystyvyyden kokeemukseen, mutta toisaalta liian vaikeat tehtävät lisäävät epäonnistumisen todennäköisyyttä. (ks. 2.5.1; Bandura, 1997b, 51-53; 1977, 84, 161-162.) Kategoriaan ”*opettajan asettamat tavoitteet*” olen koonnut opetussuunnitelman virkkeet, joissa ohjataan opettajaa asettamaan minäpystyvyyden tukemisen kannalta tarkoituksenmukaisia tavoitteita. Virkkeissä ei välttämättä puhuta suoraan tavoitteen asettelusta, vaan olen tulkinnut osan opetukseen ja ohjaukseen liittyvistä virkkeistä nimenomaan tavoitteen asettelua ja sopivien tehtävien valintaa käsitteleviksi. Myös eriyttämistä koskevissa virkkeissä olen tehnyt tulkinnan, ja poiminut virkkeen kategoriaan kuuluvaksi, jos eriyttämisen on voinut tulkita

koskevan tavoitteiden eriyttämistä. Eriyttämisen kohdalla viitataan kuitenkin useammin työtapojen ja ympäristön avulla opetuksen eriyttämiseen eikä niinkään tavoitteiden ja sisältöjen eriyttämiseen. Esimerkiksi alla olevan opetusta koskevan virkkeen olen tulkinnut koskemaan tavoitteen asettelua ja sisältöjen valintaa.

Opetus suunnitellaan riittävän haasteelliseksi kunkin oppilaan tarpeita ajatellen. (POPS, 2014, 98, yleiset tavoitteet ja laaja-alainen osaaminen 1-6)

Olen esittänyt kategorian *opettajan asettamat tavoitteet* esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen osuuden kussakin opetussuunnitelmaosiossa taulukossa 6. Minäpystyvyyden kokemuksen kehityksen kannalta on olennaista, että tavoitteet ovat riittävän haastavia ja vaativat ponnistelua (ks. 2.5.1). Olen poiminut opetussuunnitelmasta kategoriaan ”*ponnistelun tukeminen*” virkkeet, joissa korostetaan oppimisprosessin vaativan pitkäjänteisyyttä tai joissa opettajaa ohjataan tukemaan oppilaan ponnistelua. Tarkastelen tätä kategoriaa erikseen tämän luvun lopussa ja kategorian virkkeiden lukumäärät ja prosentuaalinen esiintyminen on esitetty luvun lopussa taulukossa 7.

Opettajan asettamat tavoitteet kategoria esiintyy opetussuunnitelmassa 83 kertaa, ja niistä 38 on yleisessä ja 45 aineosissa. Kategoria on hyvin itsenäinen ja vain 12 virkkeessä käsitellään myös jotain muuta tarkastelemaani kategoriaa. Opetus jäsennetään tyypillisesti Tylerin rationaalin mukaisesti tavoitteista käsin ja opetussuunnitelmankin jäsenitys mukailee tätä mallia. Tätä taustaa vasten voidaan todeta, että opettajan luokkatyössä tekemän päivittäisen tavoitteen asettelun ohjaus näkyy opetussuunnitelmassa varsin vähän. Arviointia käsittelevässä luvussa esitetään, että näyttötilanteessa tulee varmistua siitä, että oppilas on ymmärtänyt mitä tehtävissä tavoitellaan, ja todetaan yleisemmin, että oppimisen tavoitteiden tulee olla oppilaalle selviä (POPS, 2014, 48, 51). Yksilöllisesti sopivien tavoitteiden asettamisesta puhutaan jonkin verran, mutta sopivien tavoitteiden asettamista ohjataan viittaamalla pikemmin ikätasolle sopivien tavoitteiden asettamiseen ja sisältöjen valintaan eikä niinkään yksilöllisiin perusteisiin. Ikätasolle sopivaan tasoon viitataan kategorian virkkeistä yli kolmasosassa. Alla olevassa ensimmäisessä esimerkissä viitataan vain ikätasolle sopivaan tavoitteen asetteluun ja sisällön valintaan, kun taas toisessa esimerkissä tavoitteen asettelua ohjaa selvästi yksilön taitotaso.

Tuotetaan ikäkaudelle sopivia kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja yksinkertaisia kantaa ottavia tekstilajeja ja niissä käytettävää sanastoa ja fraseologiaa sekä kieliopillisia rakenteita. (POPS, 2014, 187, äidinkieli ja kirjallisuus)

Kesken perusopetuksen Suomeen muuttaneiden oppilaiden opetuksen tavoitteiden asettamisessa ja sisältöjen valinnassa tulee ottaa huomioon oppilaan kielitaito sekä aiemmin opitut tiedot ja taidot. (POPS, 2014, 118, 186, äidinkieli ja kirjallisuus)

Opettajan tavoitteen asettelua ohjaavia virkkeitä on suhteellisesti eniten yleisen osan oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevassa opetussuunnitelmaluvussa (15 kpl, 4 %). Kaikkiin tukipäätöksiin tulee kirjata oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet sekä niissä edistymisen seuraamisen keinot. Tukea koskevassa opetussuunnitelmaluvussa käsitellään pääosin nimenomaan heikkojen oppilaiden oppimisen tukemista. Yksilöllistetyn oppimäärän kohdalla korostetaan kuitenkin, että tavoitteiden tulee olla riittävän haastavia (POPS, 2014, 69). Opetussuunnitelman yleisessä osassa opettajan tavoitteiden asettamista ohjaavia virkkeitä esiintyy toiseksi tiheimmin (7 kpl, 3 %) 1-6 luokkien yleisiä tavoitteita ja laaja-alaista osaamista käsittelevässä luvussa. Virkkeiden viittaukset tavoitteen asetteluun ja sisältöjen valintaan jäävät siinä kuitenkin pääosin ikätasolle sopivan määrittelyn tasolle. Sen sijaan oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämistä käsittelevässä opetussuunnitelmaluvussa nostetaan esiin voimakkaammin yksilöllinen tavoitteen asettelu. Vuosiluokkiin sitoutumaton opiskelu mahdollistaa yksilöllisen etene-
misen ja sen avulla voidaan antaa lahjakkaille oppilaille riittäviä haasteita tai ehkäistä opintojen keskeytyminen. (POPS, 2014, 38.)

Aineosista opettajan tavoitteen asettelua ohjaavat eniten liikunnan (6 kpl, 3 %) ja äidinkielen (26 kpl, 2 %) opetussuunnitelmat. Liikunnan osassa korostuvat ikäkaudelle sopivat tavoitteet ja sisällöt. Äidinkielen osassa tarkastellaan myös yksilön aiempien tietojen ja taitojen sekä yksilöllisesti sopivien tavoitteiden ja riittävien haasteiden huomioon ottamista. Myös matematiikan opetussuunnitelmassa on korostettu riittävien haasteiden tarjoamista taitavammille oppilaille yksilöllisen tavoitteen asettelun ja sisältöjen valinnan keinoin.

Taitavia oppilaita tuetaan tarjoamalla heille vaihtoehtoisia työskentelymuotoja ja rikastuttamalla käsiteltäviä sisältöjä (POPS, 2014, 237, matematiikka)

Opettajia ei ohjata missään opetussuunnitelman osiossa konkreettisesti välitavoitteiden asettamiseen vaan tämä jää lähinnä rivien välistä tulkittavaksi. Kuitenkin esimerkiksi HOJKS:iin kirjataan tavoitteiden lisäksi niiden seuranta, joka voi käytännön tasolla tarkoittaa välitavoitteiden asettamista ja niiden toteutumisen seuranta.

Taulukko 6. Opettajan asettamat tavoitteet.

	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	15	4,0 %
13.4.11 Liikunta	6	3,4 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	7	2,9 %
6. Oppimisen arviointi	8	2,4 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjes- täminen	6	2,2 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	26	2,1 %
13.4.5 Ympäristöoppi	5	1,7 %
13.4.10 Käsityö	2	1,4 %
13.4.8 Musiikki	1	1,3 %
13.4.4 Matematiikka	2	1,1 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	2	1,1 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	1	0,7 %
13.4.6 Uskonto	2	0,6 %
2. Perusopetus yleissivistyksen perustana	0	0,0 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	0	0,0 %
8. Oppilashuolto	0	0,0 %
13.4.9 Kuvataide	0	0,0 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	0	0,0 %
14.4.8 Historia	0	0,0 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	0	0,0 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	83	1,7 %

Haastavien tehtävien suorittaminen vaatii ponnistelua. Ponnistelua ja vaivannäköä vaativien tehtävien suorittamisella on helppoja tehtäviä voimakkaampi vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen (Bandura, 1997a, 80-86, 82). Lisäksi ponnistelu jo itsessään lisää onnistumisen todennäköisyyttä ja mahdollisuuksia minäpystyvyyden kokemuksen vahvistamiseen (ks. esim. Aro ym., 2014, 47, 56). Opetussuunnitelmassa todetaan oppimisen vaativan pitkäjänteistä työtä ja ponnistelua ja opettajia ohjataan kannustamaan oppilaita pitkäjänteisyyteen, yritteliäisyyteen, sisukkuuteen ja ponnisteluun koulutyössä. Olen esittänyt näitä aiheita käsittelevien virkkeiden lukumäärän ja prosentuaalisen esiintymisen opetussuunnitelmaosioittain taulukossa 7. *Ponnistelun tukemista* koskeva kategoria kytkeytyy voimakkaasti muihin kategorioihin, etenkin seuraavassa luvussa tarkasteltavaan kategoriaan ”rohkeisuus ja kannustus”. Virkkeistä 21/28 sisältää myös jonkin toisen kategorian sisältöä eli virkkeet eivät ilmennä vain ponnistelun tukemista vaan vähintään yhtä muuta kategoriaa. Opettajia ohjataan tukemaan oppilaiden ponnistelua taito-

ja taideaineista erityisesti kuvataiteessa (6 kpl, 7 %), liikunnassa (5 kpl, 3 %) ja käsityöissä (3 kpl, 2 %). Kuvataiteen ja käsityön kohdalla ponnistelun ja pitkäjänteisyyden korostuminen voi johtua erityisesti näissä aineissa tyypillisesti tehtävien pitkäkestoisten projektoiden asettamista vaatimuksista. Kuvataiteen opetussuunnitelmassa ohjeistetaan tukemaan oppilaan pitkäjänteistä työskentelyä arvioinnilla ja pedagogisten ratkaisulla (POPS, 2014, 145, 268). Liikunnan opetussuunnitelmasta poimittu virke ohjaa opettajaa asettamaan nimenomaan pitkäjänteisyyttä ja ponnistelua vaativia tehtäviä.

Opetuksessa käytetään tehtäviä, joissa opitaan pitkäjänteisesti ponnistelemaan yksin ja yhdessä muiden kanssa tavoitteen saavuttamiseksi. (POPS, 2014, 275, liikunta)

Minäpystyvyyden tukemiseksi tavoitteiden tulisi olla täsmällisiä ja yksilöityjä. Välitavoitteiden käyttäminen on suositeltavaa, koska ne auttavat toiminnan säätelyssä ja niiden saavuttaminen antaa selkeän viestin edistymisestä. (Bandura, 1997b, 51; 1977, 162.) Opetussuunnitelmassa ei välitavoitteisiin kuitenkaan kiinnitetä juuri huomiota. Opettajan tavoitteiden asettamiseen liittyvän konkreettisen ohjeistuksen vähäisyys voi johtua siitä, että opetussuunnitelman on tarkoitus antaa vain suuntaviivat ja yleiset tavoitteet opetuksen järjestämiselle. Päivittäisessä ja oppituntikohtaisessa työssä tehtävään tavoitteen asetteluun ei opetussuunnitelmassa haluta antaa ohjeita, vaan luotetaan opettajien ammattitaitoon ja siihen, että opettajat ovat tietoisia oppilaille sopivien selkeiden tavoitteiden asettamisen merkityksestä sekä oppimiselle että oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksen tukemiselle.

Taulukko 7. Oppilaan ponnistelun tukeminen.

	Kategorian virkkeiden määrä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
13.4.9 Kuvataide	6	7,2 %
13.4.11 Liikunta	5	2,8 %
13.4.10 Käsityö	3	2,1 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	4	1,6 %
13.4.8 Musiikki	1	1,3 %
13.4.4 Matematiikka	2	1,1 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	2	1,1 %
2. Perusopetus yleissivistuksen perustana	1	0,9 %
13.4.5 Ympäristöoppi	2	0,7 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	1	0,5 %
6. Oppimisen arviointi	1	0,3 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	0	0,0 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	0	0,0 %
8. Oppilashuolto	0	0,0 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	0	0,0 %
13.4.6 Uskonto	0	0,0 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	0	0,0 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	0	0,0 %
14.4.8 Historia	0	0,0 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	0	0,0 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	28	0,6 %

6.2.5 Oppilaan asettamat tavoitteet

Kategoriaan ”*oppilaan asettamat tavoitteet*” olen kerännyt opetussuunnitelman virkkeet, joissa käsitellään oppilaan ohjaamista ja osallistamista tavoitteiden asettamiseen. Olen myös tulkinnut joitakin opetussuunnitelmassa esiintyviä valintojen tekemistä käsitteleviä virkkeitä tähän kategoriaan kuuluviksi. Kyky asettaa sopivan tasoisia tavoitteita auttaa saamaan onnistumisen kokemuksia ja onnistumisen kokemukset vahvistavat edelleen minäpystyvyyden kokemusta. Oppilaat, joilla on vahva minäpystyvyyden kokemus ovat heikon minäpystyvyyden omaavia parempia asettamaan itselleen sopivia ja riittävän haastavia tavoitteita (Schunk & Pajares, 2009, 38, 45). Tämä ajatus ilmenee heti opetussuunnitelman yleisessä osassa oppimiskäsitystä käsittelevässä kappaleessa, jossa oppilaan määritellään olevan aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan itselleen tavoitteita.

Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. (POPS, 2014, 17, perusopetus yleissivistuksen perustana)

Olen esittänyt kategorian esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen osuuden kussakin opetussuunnitelman osiossa luvun lopussa olevassa taulukossa 7. Oppilaan tavoitteen asettelua koskevia virkkeitä on opetussuunnitelmassa yhteensä 36, joista 15 on yleisessä osassa ja 21 aineosissa. Kategorian virkkeistä 22:n sisältö liittyy myös johonkin toiseen kategoriaan. Tavoitteen asettelun yhteydessä viitataan usein opettajan palautteeseen ja ohjaukseen. Kategorian virkkeistä seitsemän kuuluu myös kategoriaan *opettajan kannustus ja rohkeisuus* ja kuusi kategoriaan *oppilaan itsearvioinnin tukeminen*.

Oppilaan tavoitteen asettamisen kyky ja sen ohjaaminen nostetaan esiin vahvimmin yleisen osan luvussa 13 (7 kpl, 3%), joka käsittelee luokkien 1-6 yleisiä tavoitteita ja laaja-alaisia tavoitteita. Erityisesti kategorian virkkeitä on laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen käsittelevissä kappaleissa (POPS, 2014, 99, 155). Tavoitteiden asettamista harjoitellaan, jonka lisäksi omia tavoitteita ja valintojen sekä niiden merkitystä pohditaan erityisesti siirryttäessä kuudennelta luokalta seitsemännelle.

Heitä (oppilaita) autetaan hahmottamaan opintoihinsa liittyviä tavoitteita ja valintoja ja kannustetaan keskustelemaan niistä huoltajiensa kanssa. (POPS, 2014, 155)

Lapset ja oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, yliarvoivat yleensä kykynsä (Aro ym., 2014, 23; Schunk & Pajares, 2009, 42), mikä voi johtaa liian korkeiden tavoitteiden asettamiseen. Toisaalta tukea tarvitsevat oppilaat ovat saattaneet kohdata muita enemmän epäonnistumisia ja täten heillä voi olla heikko minäpystyvyys eivätkä he ole halukkaita asettamaan haastavia tavoitteita. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevassa luvussa painotetaan erikseen, että tukea tarvitsevan oppilaan ohjauksen tavoitteena on, että oppilas oppii asettamaan itselleen oppimistavoitteita (POPS, 2014, 62).

Ainekohtaisista opetussuunnitelmista oppilaiden tavoitteiden asettelun tukeminen nousee esiin voimakkaimmin musiikin (3kpl, 4%) ja kuvataiteen (3kpl, 4%) opetussuunnitelmissa. Kuvataiteessa yhtenä palautteen antamisen ja arvioinnin kriteerinä on oppilaan edistyminen tavoitteen asettamisessa (POPS, 2014, 145). Taito- ja taideaineissa oppilaat pääsevät vaikuttamaan lukuaineita enemmän siihen, mitä he tekevät ja omat tavoitteet ohjaavat luovaa työskentelyä. Sen sijaan lukuaineissa tavoitteet ovat pääasiassa opettajan asettamia. Lukuaineista oppilaiden tavoitteen asettamista ohjaavia virkkeitä on

lukumäärällisesti eniten äidinkielen opetussuunnitelmassa (9 kpl, 1 %). Erityisesti oppilaiden tavoitteen asettelu näkyy lukuharrastuksen parissa. Oppilaita ohjataan valitsemaan itselleen sopivan tasoista lukemista.

Myös kielellisesti taitavia oppilaita tuetaan lukuhaasteiden ottamisessa, itselleen soveltuvien työtapojen löytämisessä ja tavoitteiden asettamisessa. (POPS, 2014, 161)

Kuuden oppiaineen opetussuunnitelmissa (ks. taulukko 7) ei oteta lainkaan huomioon oppilaiden kykyä asettaa tavoitteita eikä opettajia ohjata harjoittelemaan oppilaiden kanssa tavoitteiden asettamista. Oppimista ja onnistumisen kokemusten saamista edesauttavaa tavoitteen asettelua ei opetussuunnitelmissa muiltakaan osin analysoida tai tarkenneta, vaan virkkeissä todetaan vain yleisluontoisesti, että oppilaita tulee tukea asettamaan oppimiselleen tavoitteita.

T2 ohjata ja kannustaa oppilasta asettamaan omia opiskelutavoitteita ja työskentelemään pitkäjänteisesti niiden saavuttamiseksi sekä tunnistamaan omaa ympäristööpin osaamistaan” (POPS, 2014, 240 ja 243, ympäristöoppi)

Oppilaiden tavoitteen asettelun ohjaaminen olisi tärkeää, jotta oppilaiden taso ei eriydy entisestään minäpystyvyyden mukaan. Ilman tällaista ohjausta heikon minäpystyvyyden omaavat oppilaat asettavat itselleen liian epämääräisiä, liian helppoja tai liian vaikeita tavoitteita, joiden tavoittelu ei tarjoa heille onnistumisen kokemuksia eikä heidän minäpystyvyyden kokemuksensa pääse vahvistumaan. Kun taas jo vahvan minäpystyvyyden omaavat oppilaat osaavat asettaa itselleen parempia tavoitteita, saavat onnistumisia ja heidän minäpystyvyytensä vahvistuu entisestään.

Taulukko 8. Oppilaan asettamat tavoitteet.

	Kategorian virkkeiden määrä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
13.4.8 Musiikki	3	3,8 %
13.4.9 Kuvataide	3	3,6 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	7	2,9 %
2. Perusopetus yleissivistuksen perustana	2	1,8 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	2	1,3 %
13.4.5 Ympäristöoppi	3	1,0 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	3	0,8 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	9	0,7 %
13.4.7 Elämänkatsomustieto	1	0,7 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	1	0,5 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	1	0,5 %
6. Oppimisen arviointi	1	0,3 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	0	0,0 %
8. Oppilashuolto	0	0,0 %
13.4.4 Matematiikka	0	0,0 %
13.4.6 Uskonto	0	0,0 %
13.4.10 Käsityö	0	0,0 %
13.4.11 Liikunta	0	0,0 %
14.4.8 Historia	0	0,0 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	0	0,0 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	36	0,7 %

6.3 Ympäristön palaute: ohjaus ja arviointi

Tässä tulosluvussa analysoin, miten opetussuunnitelman perusteissa ohjataan opettajaa käyttämään palautetta oppilaan minäpystyvyyden tukemiseksi. Sanallisella vakuuttelulla tarkoitetaan oppilaalle ennen tehtävää, tehtävän aikana ja sen jälkeen hänen kyvyistään annettuja merkkejä. Sanallinen vakuuttelu on tehokas ja aina tarjolla oleva keino vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä. (ks. 2.5.2) Ensimmäisessä alaluvuissa tarkastelen, missä määrin opetussuunnitelma määrittelee nimenomaan oppilaan minäpystyvyyden kokemuksen vahvistamisen palautteen ja ohjauksen tehtäväksi. Tämän jälkeen analysoin täsmällisemmin, miten opetussuunnitelmassa opettajaa ohjataan oppilaan minäpystyvyyttä tukevien keinojen käyttöön. Tarkasteltavia keinoja ovat: oppilaan itsearviointin tukeminen, oppilaan edistymisestä annettava palaute, jatkuva palaute, opettajan kannustus ja rohkaisu sekä oppilaan vahvuudet ja osaaminen. Esitän jokaisen alaluvun

lopussa tulokset taulukossa, jossa näkyy esiintymisten lukumäärä sekä niiden prosentuaalinen osuus koko osion tekstimassasta.

6.3.1 Ympäristön palautteen vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen

Ympäristön palautteesta käytetään minäpystyvyyden teorian yhteydessä sanallisen vakuuttelun käsitettä, kuten olen aiemmin luvussa 2.5.2 tuonut esiin. Sanallisen vakuuttelun avulla oppilaalle voidaan luoda minäpystyvyyssuskomuksia ja edelleen vahvistaa oppilaalla jo olevia omaan pystyvyyteensä liittyviä uskomuksia (ks. esim. Schunk ja Pajares, 2009, 36). Olen kerännyt kategoriaan ”*ympäristön palautteen vaikutus minäpystyvyyteen*” virkkeet, joissa minäpystyvyyden lähikäsittein tuodaan esiin opettajan palautteen, ohjauksen ja arvioinnin vaikutus oppilaan minäpystyvyyssuskomuksiin. Opetussuunnitelmassa käsitellään näiden vaikutusta esimerkiksi oppilaan itsetuntoon, itseluottamukseen, itsetuntemukseen, itsearvostukseen, pätevyyden kokemukseen, käsitykseen itsestä oppijana, minäkuvaan sekä minäkäsitykseen. Elämänkatsomustiedon kohdalla käsitteenä käytetään nimenomaan minäpystyvyyttä.

Oppiaineen tavoitteiden kannalta keskeistä ohjauksen ja tuen järjestämisessä on vahvistaa oppilaan osallisuuden ja minäpystyvyyden kokemusta. (POPS, 2014, 140, 255)

Olen tulkinnut virkkeen käsittelevän sanallista vakuuttelua, jos sen sisältö kuvaa opettajan kommunikointia suhteessa oppilaaseen. Virkkeissä on käytetty esimerkiksi seuraavia ilmauksia: kannustus, rohkaisu, tukeminen, ohjaus, opastus, auttaminen, opetus ja arviointi. Nämä kattavat ennen tehtävää, sen aikana sekä sen jälkeen tapahtuvan sanallisen vakuuttelun. Kategorian virkkeistä 20/37 liittyy myös johonkin toiseen kategoriaan ja useimmin virkkeet kuuluvat myös myöhemmin esitettävään kategoriaan *kannustus ja rohkaisu* (7 kpl).

Olen esittänyt kategorian virkkeiden esiintymisten lukumäärän ja prosentuaaliset osuudet opetussuunnitelmaosioittain luvun lopussa taulukossa 8. Kategorian alaan kuuluvaa sisältöä on opetussuunnitelmassa yhteensä 37 virkkeessä, joista vain 7 on yleisessä osassa ja peräti 30 aineosissa. Yleisessä osassa kategorian virkeitä on odotetusti eniten arviointia käsittelevässä luvussa (4 kpl). Jo arviointia käsittelevän luvun alussa painotetaan opettajan vastuuta palautteen antajana ja palautteen vaikutusta oppilaan minäpystyvyyteen.

Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Erityisen suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella. (POPS, 2014, 47)

Arviointia käsittelevän luvun lisäksi muissa yleisen osan luvuissa on vain yksittäisiä satunnaisia mainintoja palautteen vaikutuksesta oppilaan minäpystyvyyteen. Useissa aineosissa sen sijaan tuodaan toistuvasti esiin opettajan palautteen vaikutus. Liikunnan osassa kategorian virkkeitä on suhteellisesti eniten (6 kpl, 3%). Useissa muissakin aineissa (ks. taulukko 8) on lukuisia mainintoja, jotka liittyvät sanallisen vakuuttelun eri muotojen vaikutukseen oppilaan minäpystyvyyteen.

Monipuolinen, kannustava ja ohjaava palaute ja arviointi ”tukevat oppilaiden myönteistä käsitystä itsestä liikkujana.” (POPS, 2014, 275, liikunta)

Minäpystyvyyden kokemus on yksilön akateemiseen menestyksen mahdollisuuksiin ja myöhempään uravalintaan merkittävästi vaikuttava tekijä (Schunk ja Pajares, 2009, 38, 40). Oppilaanohjaus on osa ala-asteen luokanopettajan jokapäiväisen työn kuvaa. Opetussuunnitelman mukaan ”Oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä siten, että jokainen oppilas pystyy kehittämään opiskeluvalmiuksiaan, vuorovaikutustaitojaan ja elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja”, sekä tukea oppilaita tekemään opiskeluun ja arkielämään liittyviä päätöksiä ja valintoja omiin valmiuksiin ja lähtökohtiinsa perustuen. (POPS, 2014, 150, 277) Koska minäpystyvyyden kokemus voi vaikuttaa yksilön myöhempiin uravalintoihin, mielestäni on tärkeää, että myös oppilaanohjausta käsittelevässä opetussuunnitelmaluvussa nostetaan esiin opettajan palautteen vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen.

Oppilaanohjauksen tavoitteiden kannalta on tärkeä valita työtapoja ja palautteen antamisen tapoja, jotka mahdollistavat oppilaiden myönteisen käsityksen muodostumisen itsestään oppijoina ja ryhmän jäseninä. (POPS, 2014, 151)

Monissa aineosissa sekä arvioinnin osassa on kiinnitetty huomiota opettajan palautteen vaikutukseen oppilaan minäpystyvyyteen. Erityisen tärkeää on, että asiaa on käsitelty arviointia koskevassa opetussuunnitelmaluvussa. Näkemykseni mukaan se ansaitsisi vieläkin voimakkaamman painotuksen, sillä opettajan palautteella on potentiaalisesti merkittävä vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen ja arviointia käsittelevä luku ohjaa opettajan arviointia sekä päivittäistä palautteen antoa.

Taulukko 9. Ympäristön palautteen vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen.

	Kategorian virkkeiden määrä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
13.4.11 Liikunta	6	3,4 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	4	2,9 %
13.4.10 Käsityö	3	2,1 %
13.4.4 Matematiikka	3	1,7 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	2	1,3 %
6. Oppimisen arviointi	4	1,2 %
13.4.6 Uskonto	4	1,2 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	7	0,6 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	1	0,5 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	1	0,4 %
13.4.5 Ympäristöoppi	1	0,3 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	1	0,3 %
2. Perusopetus yleissivistyksen perustana	0	0,0 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	0	0,0 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	0	0,0 %
8. Oppilashuolto	0	0,0 %
13.4.8 Musiikki	0	0,0 %
13.4.9 Kuvataide	0	0,0 %
14.4.8 Historia	0	0,0 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	0	0,0 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	37	0,8 %

6.3.2 Oppilaan itsearvioinnin tukeminen

Kategoriaan ”*oppilaan itsearvioinnin tukeminen*” olen koonnut opetussuunnitelmasta virkkeet, joissa opettajaa ohjataan tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia itsearviointiin ja kehittämään oppilaiden itsearvioinnin taitoja. Suoran itsearviointitaitoihin viittaamisen lisäksi kategorian alle kuuluvat virkkeet, joissa opettajaa ohjataan opastamaan oppilaita oman toiminnan, edistymisen, osaamisen ja oppimisen arviointiin, tunnistamiseen, tarkasteluun, tiedostamiseen tai havainnointiin.

Schunk ja Pajareen mukaan minäpystyvyyden kokemus tarjoaa jopa yksilön objektiivisia kykyjä paremman perustan yksilön suoriutumista koskevalle ennusteelle ja tämän vuoksi

täsmällinen minäpystyvyyden arvio on yksilön kehityksen kannalta tärkeä (Schunk & Pajares, 2005, 86, 93). Kykyihin nähden liian korkea minäpystyvyyden arvio saattaa johtaa puutteelliseen ponnisteluun ja epäonnistumiseen. Kykyihin nähden liian matala minäpystyvyyden arvio vuorostaan saattaa johtaa minäpystyvyyden vahvistamisen kannalta toisaalta liian helppojen tehtävien valintaan tai toisaalta liian haastaviksi koettujen tehtävien välttelyyn. (Bandura, 1997b.) Tehtävistä suoriutumisen kannalta yksilö saattaa hyötyä hieman tosiasialliset kyvyt ylittävästä omien kykyjen arviosta (Schunk & Pajares, 2009, 42, 47-48). Antamalla tarkkaa tietoa oppilaiden taidoista ja edistymisestä sekä ohjaamalla oppilaita itsearviointin harjoitteluun voidaan parantaa yhteyttä oppilaan kokeman minäpystyvyyden ja suoriutumisen välillä. Tämän lisäksi opettaja saa itsearviointin yhteydessä arvokasta tietoa oppilaan kokemasta minäpystyvyydestä ja pystyy tiedon avulla tunnistamaan oppilaat, jotka tarvitsevat tukea kykyjään vastaavien minäpystyvyyssuskomusten muodostamisessa.

Alemmilla vuosiluokilla itsearviointitaitoja kehitetään auttamalla oppilaita tunnistamaan onnistumisiaan ja vahvuuksiaan koulutyössä sekä tulemaan tietoisiksi työlle soveltavista tavoitteista. --- Ylemmillä luokilla huomion kiinnittäminen onnistumisiin ja vahvuuksiin on edelleen tärkeää, mutta oman oppimisen ja opintojen edistymisen tarkastelu voi olla analyyttisempää. (POPS, 2014, 49, arviointi)

Olen esittänyt kategorian esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen osuuden kussakin opetussuunnitelmaosiossa luvun lopussa taulukossa 9. Itsearviointia käsitellään opetussuunnitelmassa yhteensä 109 virkkeessä, joista 36 on yleisessä osassa ja 73 aineosissa. Kategorian virkkeistä 46/109 käsittelee myös jonkin toisen kategorian sisältöä. Itsearviointia käsittelevistä virkkeistä 11 kuuluu myös *kannustus ja rohkaisu* ja 11 *vahvuudet ja osaaminen* kategorioihin. Kannustamisen ja rohkaisemisen tavoitteena on luoda positiivinen ilmapiiri itsearviointitilanteisiin. Itsearviointikäytäntöjen avulla tuetaan oppilaiden kykyä tunnistaa oma osaamisensa ja omat vahvuutensa. Lisäksi itsearviointin harjoittelun ja osaamisen nähdään usein kytkeytyvän tavoitteen asettelun harjoitteluun ja itsearviointia käsittelevistä virkkeistä 7 kuuluu *oppilaiden asettamat tavoitteet* -kategoriaan.

Yleisessä osassa kategorian virkkeitä on odotetusti eniten arviointia käsittelevässä luvussa (14 kpl, 4 %). Arviointia käsittelevässä luvussa on erikseen otsikoituna kappale, jossa käsitellään oppilaan itsearviointin edellytysten kehittämistä. Kappaleen mukaan tilan antaminen itsearviointinille, ohjaus oppimisen ja edistymisen havainnointiin sekä oppilaan auttaminen onnistumisten ja vahvuuksien tunnistamisessa luovat edellytyksiä itsearviointitaitojen kehittymiselle. Itsearviointitaitojen avulla ”oppilas voi tulla tietoiseksi

edistymisestään ja ymmärtää, miten itse voi vaikuttaa oppimiseensa ja koulutyössä onnistumiseen”. (POPS, 2014, 49) Itsearviointi nähdään olennaisen osana arvioinnin kokonaisuutta ja erityisesti osana opintojen aikaista arviointia. Luvussa ei kuitenkaan nosteta esiin itsearviointitaidon tärkeyttä minäpystyvyyden kokemuksen kannalta. Hyvä itsearvioinnin taito auttaa oppilasta muodostamaan täsmällisen arvion omista kyvyistään, mikä vahvistaa oppilaan kykyä asettaa itselleen sopivia tavoitteita sekä säädellä omaa toimintaansa ja mikä siten parantaa koulusuorituksia.

Arviointia käsittelevän luvun lisäksi oppilaan itsearviointitaitojen tukemista käsitellään yleisessä osassa erityisesti laaja-alaista osaamisen tavoitteen L1 ”Ajattelu ja oppimaan oppiminen” yhteydessä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet sisältyvät opetussuunnitelmalukuihin yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6) sekä perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevassa luvussa itsearviointia käsitteleviä virkkeitä on neljä. Mielestäni on huomion arvoista, että oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukipäätöksien tulee sisältää oppilaan itsearvio tilanteesta. Tuen aikaisen ohjauksen tavoitteena tulee olla oppilaan itsearviointitaitojen vahvistaminen. (POPS, 2014, 62, 65, 68.)

Oppilaan itsearviointitaitojen tukemista käsitellään kaikkien oppiaineiden opetussuunnitelmissa. Kaikissa oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissa on erikseen arviointia käsittelevä kappale, joista useissa on opettajan arvioinnin lisäksi nostettu esiin myös oppilaan itsearviointi osana arviointikäytäntöjä. Erityisesti itsearvioinnin harjoittamiseen ja tukemiseen kiinnitetään huomiota käsityön opetussuunnitelmassa (10 kpl, 7%). Jokaisen aineen opetussuunnitelmassa on listattu ranskalaisin viivoin arvioinnin ja palautteenannon keskeiset kohteet. Käsityön opetussuunnitelmassa näihin on listattu kuuluvaksi myös oppilaan edistyminen itsearviointitaidoissa (POPS, 2014, 148). Äidinkielen opetussuunnitelmassa on itsearviointia käsitteleviä virkkeitä lukumäärällisesti runsaasti (35kpl), mutta kuitenkin suhteellisesti oppiaineiden opetussuunnitelmista vasta viidenneksi eniten (3%). Opettajan tulee ohjata oppilaita tarkkailemaan ja arvioimaan omaa lukemistaan, kirjoittamistaan ja viestimistään. Äidinkielen arviointia käsittelevässä kappaleessa tarkastellaan opettajan palautteen vaikutusta oppilaan itsearviointitaitoihin.

Oppimista tukevan, monipuolisen ja erittelevän arvioinnin ja palautteen avulla oppilaita autetaan tulemaan tietoisiksi omista taidoistaan, tiedoistaan ja työskentelyprosesseistaan ja he saavat välineitä niiden kehittämiseen. (POPS, 2014, 161)

Kuten ylläolevassa lainauksessa itsearviointitaito nähdään myös yleisesti opetussuunnitelmassa erityisesti oppimaan oppimisen taitona ja sen nähdään tehostavan oppilaan edistymistä. Itsearviointitaitojen kehittämistä ei opetussuunnitelmatekstissä liitetä oppilaan minäpystyvyyteen tai sen lähikäsitteisiin, vaikka itsearviointitaidon hyödyt saadaankin ehkä juuri realistisen minäpystyvyyden kokemuksen kautta. Schunkin ja Pajareen mukaan oppilas on valmis ponnistelemaan sinnikkäästi omia kykyjään ja niitä koskevaa arviotaan vastaavissa tehtävissä. Tällaiset tehtävät tukevat myös oppilaan halua ja kykyä harjoitella oppimisen kannalta hyödyllisiä strategioita paremmin kuin tehtävät, jotka eivät vastaa yksilön kykyjä ja niitä koskevia uskomuksia. (Schunk & Pajares, 2009 36, 38.) Useiden aineiden kohdalla luodaan 6. luokan päättöarviointin yhteydessä linkki itsearviointitaitojen sekä oppilaan minäkuvan ja itseluottamuksen välille. Esimerkiksi matematiikan kohdalla päättöarviointin ensimmäisenä tavoitteena on ”pitää yllä oppilaan innostusta ja kiinnostusta matematiikkaa kohtaan sekä tukea myönteistä minäkuvaa ja itseluottamusta”. Kuudennen luokan arviointia koskevaan taulukkoon on kirjattu, että tavoitteen hyvä toteutuminen vaatii, että ”Oppilaita ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.” Tavoitteen toteutuminen ei kuitenkaan vaikuta oppilaan arvostamiseen. (POPS, 2014, 238.) Oppilaiden ohjaus pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia toistuu kuudennen luokan päättökriteereissä myös uskonnon, käsityön, liikunnan ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmien kohdalla (POPS, 2014, 249, 272, 276, 262). Käsityön ja yhteiskuntaopin kohdalla tämä vuorostaan liitetään kuitenkin oppiaineesta kiinnostumiseen tavoitteeseen eikä minäpystyvyyden lähikäsitteisiin.

Taulukko 10. Oppilaan itsearvioinnin tukeminen.

	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
13.4.10 Käsityö	10	7,0 %
6. Oppimisen arviointi	14	4,2 %
13.4.8 Musiikki	3	3,8 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	9	3,7 %
13.4.11 Liikunta	6	3,4 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	2	3,4 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	35	2,9 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	4	2,6 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	5	2,5 %
13.4.9 Kuvataide	2	2,4 %
13.4.5 Ympäristöoppi	5	1,7 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	3	1,6 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	2	1,4 %
13.4.4 Matematiikka	2	1,1 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	4	1,1 %
2. Perusopetus yleissivistuksen perustana	1	0,9 %
14.4.8 Historia	1	0,7 %
13.4.6 Uskonto	1	0,3 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	0	0,0 %
8. Oppilashuolto	0	0,0 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	109	2,2 %

6.3.3 Oppilaan edistymisestä annettava palaute

Kategoriaan ”*oppilaan edistymisestä annettava palaute*” olen kerännyt opetussuunnitelman virkkeet, joissa opettajaa ohjataan kohdistamaan palaute ja arviointi oppilaan yksilölliseen edistymiseen. Olen tulkinut tähän kategoriaan kuuluviksi kaikki virkkeet, joissa on puhuttu oppilaan edistymisen arvioinnista tai siitä annettavasta palautteesta ja joiden sisältöä ei ole täsmennetty koskemaan edistymistä suhteessa yhteisiin tavoitteisiin. Tämän kategorian vertailukohdaksi olen poiminut opetussuunnitelmasta virkkeet, joissa käsitellään arviointia ja palautteen antoa suhteessa yhteisiin kansallisessa tai paikallisessa opetussuunnitelmassa määriteltymiin tavoitteisiin ja osaamisen kriteereihin, kategoriaan ”*oppilaan arviointi suhteessa yhteisiin tavoitteisiin*”. Kategorioiden erottaminen ja vertailu on työni kannalta informatiivista ja tärkeää, koska minäpystyvyyden kokemukseen voidaan vaikuttaa erityisesti omasta edistymisestä annettavalla palautteella eikä suhteessa

yleisiin tavoitteisiin tai muiden osaamiseen. Käyn seuraavaksi läpi lyhyesti arviointikäytäntöjä, joiden valossa kategorioiden esiintymistä tulee tarkastella.

Opetuksen järjestäjät on veloitettu antamaan lukuvuositodistuksen jokaisen lukuvuoden päättyessä. Lukuvuositodistuksessa oppilaan osaamisesta annetaan sanallinen arvio tai numeroarvosana ja osaamista arvioidaan suhteessa kansallisessa tai paikallisessa opetussuunnitelmassa määritettyihin tavoitteisiin. Yhdenvertaisen arvioinnin takaamiseksi kansallisessa opetussuunnitelmassa on määritetty kuudennen luokan päättöarvioinnin kriteerit. Jokaisen aineen opetussuunnitelmassa on sanallisesti kuvattu arvosanaa 8 vastaava osaamisen taso. (POPS, 2014, 48, 51, 54.) Arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen (POPS, 2014, 49). Opetussuunnitelman mukaan ”Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin” (POPS, 2014, 48). Lukuvuositodistuksella on oma merkityksensä koulutuksessa, mutta opetussuunnitelman mukaan kuitenkin ”suuri osa arvioinnista on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta” ja opettajan on huolehdittava siitä, että oppilas saa alusta lähtien palautetta omasta edistymisestään (POPS, 2014, 48, 50).

Minäpystyvyysuskomukset syntyvät omista kokemuksista ja suorituksista - eivät suhteessa muiden osaamiseen (Schunk & Pajares, 2009, 39). Oppilaan omiin tietoihin ja taitoihin suhteutettu ohjaus ja edistymisen arviointi vähentävät sosiaalista vertailua ja lisäävät oppilaan tunnetta omasta pystyvyydestään (Bandura, 1997b, 67). Myös keskitasoiselle, tai sen alittavallekin, oppilaalle on mahdollista luoda suoriutumista ja kehittymistä edesauttava ja tukeva vahva minäpystyvyyden kokemus (ks. esim. Schunk ja Pajares, 2009, 44). Yhteisiin tavoitteisiin perustuva arviointi antaa oppilaalle tietoa omasta osaamisestaan, mutta se myös tarjoaa mahdollisuuden sosiaaliseen vertailuun, mikä erityisesti heikompia arvosanoja saavien oppilaiden kohdalla saattaa heikentää minäpystyvyyden kokemusta. Yhteisiin tavoitteisiin perustuvan arvioinnin rinnalle tarvitaan oppilaan omaan edistymiseen keskittyviä palaute- ja arviointikäytäntöjä.

Olen esittänyt oppilaan arviointia käsittelevien kategorioiden esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen osuuden kussakin opetussuunnitelmaosiossa luvun lopussa taulukossa 10. Taulukossa opetussuunnitelmaluvut on järjestetty niin, että suhteellisesti eniten oppilaan oman edistymisen arviointiin ohjaavia virkkeitä sisältävä opetussuunnitelmaluku on ylimpänä ja vähiten sisältävä alimpana. Taulukossa esitetään omassa sarakkeessaan myös oppilaan arviointia suhteessa arviointikriteereihin ohjaavien virkkeiden esiintymien

lukumäärät ja prosentuaalinen osuus kussakin opetussuunnitelmaosiossa. Opetussuunnitelma sisältää hieman enemmän oppilaan oman edistymisen arviointiin ohjaavia virkkeitä (72 kpl) kuin oppilaan arviointia suhteessa yhteisiin tavoitteisiin ohjaavia virkkeitä (50 kpl). Oppilaan omaa edistymistä painottavista virkkeistä 23/72 sisältää myös jonkun toisen kategorian sisältöä ja näistä viidessä viitataan oman edistymisen arvioinnin lisäksi myös arviointiin suhteessa yhteisiin tavoitteisiin.

Edistymistä tarkastellaan suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin. (POPS, 2014, 49, arviointi)

Yleisessä osassa eniten kategorian *Oppilaan edistymisestä annettava palaute* virkkeitä on odotetusti arviointia käsittelevässä luvussa (21 kpl, 6 %). Arviointia käsittelevä opetussuunnitelmaluku on historian ja yhteiskuntaopin lukuja lukuun ottamatta ainoa luku, jossa on enemmän kategorian *oppilaan arviointi suhteessa yhteisiin* tavoitteisiin virkkeitä (26 kpl). Arviointia käsittelevässä luvussa määritellään arviointikäytännöt, esimerkiksi lukuvuositodistusta ja muita todistuksia koskevat käytännöt, joissa arviointi on pääosin kriteeripohjaista. Lukuvuositodistuksen arviointia voidaan kuudennen luokan päättötodistusta lukuun ottamatta täydentää oppilaan omaa edistymistä kuvaavalla sanallisella arvioinnilla (POPS, 2014, 51, 56). Arviointiluvun lisäksi yleisessä osassa käsitellään arviointia ja palautteen antoa vain oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevassa luvussa. Tukipäätöksen saanutta oppilasta voidaan arvioida suhteessa yleisiin tavoitteisiin, mutta arviointia ja palautetta edelleen täydentää oppilaan edistymistä koskevalla palautteella. Tukipäätöksessä voidaan kuitenkin myös päättää oppimäärän yksilöllistämisestä, mikä sallii oppilaan arvioimisen suhteessa hänelle asetettuihin tavoitteisiin yleisten tavoitteiden sijasta.

Kuten olen jo todennut, oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat sisältävät lyhyen kappaleen oppiaineen arvioinnin käytännöistä. Yhteiskuntaoppia ja historiaa lukuun ottamatta kaikkien oppiaineiden opetussuunnitelmissa painottuu oppilaan yksilöllisen edistymisen arviointi ja siitä annettava palaute enemmän kuin arviointi ja palautteen anto suhteessa yhteisiin oppiaineen tavoitteisiin. Matematiikan opetussuunnitelmassa oppilaan arviointia suhteessa yhteisiin tavoitteisiin ei tuoda varsinaisesti esiin lainkaan. Muiden aineiden tapaan kuitenkin myös matematiikan osalta todistuksessa esitettävä arviointi perustuu yhteisiin paikallisesti tai kansallisesti määriteltäviin tavoitteisiin ja kuudennen luokan päättöarvioinnin määritellyt kriteerit esitetään matematiikan opetussuunnitelman taulukossa.

Kaikkiaan viiden oppiaineen opetussuunnitelmassa on yli 3 % oppilaan edistymisen arviointia ja siitä palautteen antamista käsittelevää tekstiä (ks. taulukko 10). Arvioinnin ja palautteen kohteet on muotoiltu jokaisen oppiaineen opetussuunnitelman lopussa painottaen nimenomaan oppilaan edistymisen arviointia alla olevan esimerkin tavoin.

Oppimisprosessin kannalta keskeisiä arvioinnin ja palautteen antamisen kohteita matematiikassa ovat

- edistyminen lukukäsitteen ymmärtämisessä ja lukujonotaidoissa
- edistyminen kymmenjärjestelmän ymmärtämisessä
- jne. (POPS, 2014, 130)

Kategorian *Oppilaan edistymisestä annettava palaute* kategoriaan kuuluvista virkkeistä merkittävä osa esiintyy oppilaan edistymisen arviointia koskevissa ”ranskalaisin viivoin” kirjatussa luetteloissa. Se, että arvioinnin ja palautteen antamisen kohteissa on painotettu edistymisen arviointia esimerkiksi osaamisen arvioinnin sijaan, on minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta hyvä asia. Näiden arvioinnin ja palautteen antamisen kohteista tehtyjen listojen lisäksi monissa oppiaineissa on painotettu oppilaan oman osaamisen tasoon vertaamista myös muussa opetussuunnitelmatekstissä.

Oppimisen arviointi kuvataiteessa on luonteeltaan kannustavaa, ohjaavaa ja oppilaiden yksilöllisen edistymisen huomioivaa (POPS, 2014, 145, kuvataide)

Omaehtoinen lukeminen on tärkeä tavoite, jota tuetaan ja arvioidaan suhteessa luku- ja kirjoitustaitoon. (POPS, 2014, 161, äidinkieli)

Koulutuksen arviointikulttuuriin kuuluu voimakkaasti yhteisten kriteerien mukainen arviointi, joka antaa oppilaille tietoa omasta osaamisestaan suhteessa yhteisiin tavoitteisiin. Kriteeripohjaisen arvioinnin rinnalla opetussuunnitelmassa painotetaan kuitenkin myös oppilaan edistymisen arviointia. Pidän tätä tämän tutkielman näkökulmasta tärkeänä, koska oman edistymisen arvioinnilla ja siitä annettavalla palautteella voidaan tukea oppilaan oppimista vahvistavaa minäpystyvyyttä.

Taulukko 11. Oppilaan arviointi.

	Oppilaan edistymisestä annettava palaute		Oppilaan arviointi suhteessa yhteisiin tavoitteisiin	
	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus
13.4.9 Kuvataide	6	7,2 %	2	2,4 %
6. Oppimisen arviointi	21	6,4 %	26	7,9 %
13.4.11 Liikunta	8	4,5 %	3	1,7 %
13.4.8 Musiikki	3	3,8 %	2	2,6 %
13.4.10 Käsityö	5	3,5 %	2	1,4 %
13.4.4 Matematiikka	6	3,3 %	0	0,0 %
13.4.7 Elämänkatsomustieto	4	2,9 %	2	1,4 %
13.4.5 Ympäristöoppi	4	1,4 %	2	0,7 %
13.4.6 Uskonto	3	0,9 %	1	0,3 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	3	0,8 %	1	0,3 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	9	0,7 %	5	0,4 %
2. Perusopetus yleissivistyksen perustana	0	0,0 %	0	0,0 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	0	0,0 %	0	0,0 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	0	0,0 %	0	0,0 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	0	0,0 %	0	0,0 %
8. Oppilashuolto	0	0,0 %	0	0,0 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	0	0,0 %	0	0,0 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	0	0,0 %	0	0,0 %
14.4.8 Historia	0	0,0 %	2	1,3 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	0	0,0 %	2	3,4 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	72	1,5 %	50	1,0 %

6.3.4 Opettajan kannustus ja rohkaisu

Kategoriaan ”*oppilaan kannustus ja rohkaisu*” olen kerännyt opetussuunnitelman virkkeet, joissa opettajaa ohjataan oppilaan kannustamiseen ja rohkaisuun. Olen tulkinut tähän kategoriaan kuuluviksi kaikki virkkeet, joissa kannustus tai rohkaisu esiintyy. Roh-

kaisu ja kannustus sanoina viittaavat selkeästi vuorovaikutukseen ja sen laatuun. Rohkaisemisella ja kannustamisella voidaan tarkoittaa nimenomaan oppilaan vakuuttamista hänen kyvyistään, jolloin taustalla saattaa olla oletus, että oppilas epäilee kykyjään. Kannustavalla ja rohkaisevalla palautteella voidaan saada oppilas luottamaan omiin kykyihinsä ja edelleen käyttämään taitojaan ja tarttumaan tehtäviin (ks. esim. Schunk ja Pajares, 2009, 37, 44; 2005, 88, 93). Opetussuunnitelmassa on lukuisia virkkeitä (42 kpl), joissa opettajaa ohjataan innostamaan oppilaita osaamisensa kehittämiseen, mutta nämä olen rajannut tämän kategorian ulkopuolelle. Innostaminen viittaa pikemmin kiinnostuksen ja motivaation lisäämiseen kuin oppilaan vakuuttamiseen hänen kyvyistään selvitä tehtävistä. Lisäksi innostaminen voi opettajan palautteen lisäksi tapahtua tehtäviä, työtapoja ja ympäristöä innostavammiksi muokkaamalla. Tämä näkyy esimerkiksi äidinkielen tavoitteen T7 muotoilussa.

”T7 tarjota oppilaalle tilaisuuksia kertoa ja kuvata asioita ja tiedonhankinnan tuloksia sekä innostaa häntä tuottamaan monimuotoisia esityksiä.” (POPS, 2014, 116)

Opetussuunnitelmassa opettajaa ohjataan kannustamaan ja rohkaisemaan oppilaita ponnistelemaan sekä kehittämään työskentelytaitojaan ja osaamistaan. Muutamissa opetussuunnitelman kohdissa kannustus tai rohkaisu kohdistuu nimenomaan oppilaan minäpystyvyyden vahvistamiseen, mikä on tyypillisesti ilmaistu minäpystyvyyden lähikäsittein. Esimerkiksi äidinkielen oppiaineen tavoitteena on

kannustaa oppilasta kehittämään myönteistä viestijäkuvaa sekä halua ja kykyä toimia erilaisissa, myös monimediaisissa vuorovaikutustilanteissa. (POPS, 2014, 162, T4)

Joissain kategorian virkkeistä viitataan opettajan palautteen lisäksi myös kannustavan ja rohkaisevan toimintakulttuurin ja ilmapiirin luomiseen, jolloin kannustus ja rohkaisu ei tule vain opettajalta vaan koko yhteisöltä.

Yhteisö rohkaisee jokaista jäsentään yrittämään ja oppimaan myös virheistä. (POPS, 2014, 27, yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri)

Opetussuunnitelmassa tuodaan myös esiin kannustavan ja rohkaisevan palautteen vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen. Minäpystyvyys rakentaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa.

Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. (POPS, 2014, 17, perusopetus yleissivistuksen perustana)

Olen esittänyt kategorian *oppilaan kannustus ja rohkaisu* esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen osuuden kussakin opetussuunnitelmaosiossa luvun lopussa taulukossa 11. Kannustava ja rohkaiseva palaute tulee esiin opetussuunnitelmassa yhteensä 259 virkkeessä, joista 51 on yleisessä osassa ja 208 aineosissa. Opetussuunnitelmasta 5 % ohjaa opettajaa oppilaiden kannustamiseen ja rohkaisuun. Kannustusta ja rohkaisua käsittelevien virkkeiden esiintymistiheyden perusteella voidaan todeta, että tämän kaltaista vuorovaikutusta pidetään opetussuunnitelmassa selkeästi tärkeänä. Vain oppimisen ja koulun käynnin tukea ja oppilashuoltoa käsittelevissä kappaleissa kategorian virkkeitä ei esiinny lainkaan. Kannustuksesta puhutaan hieman rohkaisua useammin, 3/5:ssä kategorian virkkeistä. Kategorian virkkeistä 58/259 käsittelee myös jonkin toisen kategorian sisältöä. Useimmin kannustusta ja rohkaisua käsittelevien virkkeiden sisällöissä ilmenevät muut kategoriat liittyvät oppilaan ponnistelun tai itsearvioinnin tukemiseen tai oppilaan vahvuuksiin ja osaamiseen.

Opetussuunnitelman yleisissä osissa kategorian esiintyminen on selvästi aineosia vähäisempää. Opetussuunnitelman yleisistä osista eniten kategorian virkkeitä on luokkien 1-6 yleisiä tavoitteita ja laaja-alaista osaamista käsittelevässä opetussuunnitelmaluvussa (27 kpl, 11 %). Esimerkiksi laaja-alaisen tavoitteen L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu yhteydessä on tuotu esille, että oppilasta on tärkeä rohkaista harjoitteluun vähäisilläkin taidoilla, jonka kautta heidän minäpystyvyytensä voi vahvistua.

Oppilaita rohkaistaan itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla. (POPS, 2014, 156)

Vähäisenkin kielitaidon käyttämisen rohkaisuun viitataan myös äidinkielen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, 103). Oppilaalle on mahdollista luoda suoriutumista ja kehittymistä edesauttava ja tukeva vahva minäpystyvyyden kokemus, vaikka hänen taitonsa olisivatkin keskitasoa heikommat (ks. esim. Schunk ja Pajares, 2009, 44). Arviointia käsittelevässä opetussuunnitelmaluvussa kannustus ja rohkaisu kategorian virkkeitä on vain neljä kappaletta (4 kpl, 1 %). Rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri mainitaan kuitenkin luvun alussa keskeisenä arviointikulttuurin piirteenä. Opetussuunnitelman mukaan perustuslakikin velvoittaa opiskeluun kannustavaan arviointiin. (POPS, 2014, 47, 50)

Kaikissa oppiaineiden opetussuunnitelmissa on ohjattu opettajaa kannustavan ja rohkaisevan ilmapiirin luomiseen ja sen mukaiseen palautteen antoon. Oppiaineosista jopa

kahdeksassa tekstistä 5 % käsittelee tätä kategoriaa. Kaikkien oppiaineiden opetussuunnitelmien kohdalla arvioinnin edellytetään olevan oppilasta kannustavaa tai rohkaisevaa. Lukuaineista suhteellisesti eniten opettajan palautteen kannustavuutta ja rohkaisua sisältäviä virkkeitä on yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa (9 kpl, 15 %). Yhteiskuntaopin arvioinnin kohdalla palautteesta todetaan esimerkiksi seuraavaa:

Palautteella pyritään rohkaisemaan oppilaita tutkimaan erilaisia historiallisia lähteitä ja tekemään niistä omia tulkintojaan. (POPS, 258, yhteiskuntaoppi)

Yhteiskuntaoppia enemmän kategorian virkkeitä on kuvataiteen (31 kpl, 37 %) ja musiikin (12 kpl, 15 %) opetussuunnitelmissa. Molemmissa oppiaineissa oppilaat pääsevät ilmaisemaan itseään taiteen keinoin, mikä voi jo lähtökohtaisesti edellyttää enemmän kannustusta ja rohkaisua kuin tietojen ja taitojen oppiminen. Musiikin ja kuvataiteen opetussuunnitelmissa korostetaan sekä opettajan palautteen että koko luokkayhteisön ilmapiiirin kannustavuuden ja rohkaisevuuden merkitystä. Useat oppiaineiden tavoitteet on muotoiltu alla olevalla tavalla ja näin muotoillut tavoitteet muodostavat suuren osan oppiainekohtaisten opetussuunnitelmien kategorian *oppilaan kannustus ja rohkaisu* virkkeistä.

T2 rohkaista oppilasta keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä harjoittelemaan näkemystensä perustelemista. (POPS, 2014, 267, kuvataide)

Oppilaan kannustus ja rohkaisu kategorian virkkeissä ei varsinaisesti käsitellä sitä, miten oppilaita tulee kannustaa ja rohkaista. Kategorian virkkeiden määrä kertoo kuitenkin siitä, että kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta pidetään opiskelun kannalta tärkeänä tekijänä ja sitä on painotettu voimakkaasti opetussuunnitelmassa. Oppiaineiden tavoitteiden muotoilussa kannustus ja rohkaisu kohdentuvat opettajan palautteeseen ja vuorovaikutuksen laatuun. Ohjauksen käsitettä kannustuksen ja rohkaisun käsitteiden sijaan käytettäessä tavoitteen muotoiluissa korostuvat vahvemmin myös oppiaineen sisältö ja opettajan pedagoginen osaaminen.

Minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta tarkastellen sanallinen vakuuttelu oppilaan kyvyistä ei saa olla pintapuolista rohkaisua vaan sen tulee perustua realistisiin arvioihin oppilaan kyvyistä (Bandura, 1986, 400, 406). Sanallisella vakuuttelulla saavutettu minäpystyvyysuskomus vaatii todellisen kokemuksen sen vakiinnuttamiseksi (Bandura, 1977, 82; Schunk & Pajares, 2009, 37). Tehtävän suorittaminen tai taidon opettelu saattaa

kannustuksen ja rohkaisun lisäksi edellyttää opettajan ohjausta ja tukea. Useissa kymmenissä kategorian virkkeistä on kannustuksen tai rohkaisun lisäksi painotettu myös ohjauksen ja tuen merkitystä.

Sen (palautteen) keskeisenä tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä edistää itse- ja vertaisarviointin taitoja. (POPS, 2014, 50, arviointi)

Seuraavan luvun ”*oppilaan vahvuudet ja osaaminen*” lopussa käsittelen myös opetus-suunnitelman virkkeitä, jotka painottavat palautteen realistisuutta ja korjaavaa palautetta, joilla voidaan auttaa oppilaita saamaan onnistumisen kokemuksia ja vahvistaa oppilaan minäpystyvyyden kokemusta.

Taulukko 12. Oppilaan kannustus ja rohkaisu.

	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisten suhteellinen osuus
13.4.9 Kuvataide	31	37,2 %
13.4.8 Musiikki	12	15,3 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	9	15,2 %
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	27	11,1 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	15	10,7 %
13.4.11 Liikunta	16	9,0 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	75	6,2 %
13.4.10 Käsityö	8	5,6 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	10	5,0 %
13.4.6 Uskonto	16	4,8 %
13.4.5 Ympäristöoppi	13	4,5 %
13.4.4 Matematiikka	6	3,3 %
14.4.8 Historia	4	2,6 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	4	2,1 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	3	2,0 %
2. Perusopetus yleissivistyksen perustana	2	1,8 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	4	1,5 %
6. Oppimisen arviointi	4	1,2 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	0	0,0 %
8. Oppilashuolto	0	0,0 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	259	5,3 %

6.3.5 Oppilaan vahvuudet ja osaaminen

Kategoriaan ”*oppilaan vahvuudet ja osaaminen*” olen kerännyt opetussuunnitelman virkkeet, joissa opettajaa ohjataan nostamaan esiin oppilaan vahvuuksia ja osaamista. Schunkin ja Pajareen (2005) mukaan palautteen tulisi keskittyä siihen, mitä oppilas tekee hyvin. Heidän mukaansa oppilaan kykyihin kohdistuvalla palautteella (esim. ”olet hyvä tässä”) on oppilaan työskentelyyn kohdistuvaa palautettakin (esim. ”olet työskennellyt kovasti”) voimakkaampi vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen. (Schunk & Pajares, 2005, 88, 93.) Oppilaan kykyihin kohdistuvan palautteen tulee kuitenkin perustua oppilaan todellisiin kykyihin, minkä lisäksi opettajan olisi hyvä kertoa, millaisia virheitä oppilas tekee ja miten virheet voidaan korjata. Todellisia kykyjä korkeampi minäpystyvyyssuskomus voi johtaa liian korkeiden tavoitteiden asettamiseen ja liian vähäiseen ponnisteluun ja niistä johtuviin epäonnistumisiin. Suorituksen parantamiseksi annettu ohjaus saattaa lisätä oppilaan kokemaa minäpystyvyyttä seuraavissa samankaltaisissa tehtävissä. (ks. esim. Bandura, 1986, 400-401, 406; Bandura, 1977, 163.) Olen poiminut kategorian *oppilaan vahvuudet ja osaaminen* vertailukohdaksi kategoriaan ”*realistinen ja ohjaava palaute*” opetussuunnitelmasta virkkeet, joissa painotetaan palautteen realistisuutta esimerkiksi viittaamalla rakentavaan palautteeseen tai oppilaan kehityskohteiden huomioimiseen.

Olen esittänyt kategorian *oppilaan vahvuudet ja osaaminen* esiintymisten lukumäärät ja prosentuaalisen osuuden kussakin opetussuunnitelmaosiossa luvun lopussa taulukossa 12. Lisäksi taulukkoon on lisätty omiksi sarakkeikseen kategorian *realistinen ja ohjaava palaute* virkkeiden esiintymisten lukumäärät ja prosentuaaliset osuudet kussakin opetussuunnitelmaluvussa. Taulukossa opetussuunnitelmaluvut on järjestetty niin, että suhteellisesti eniten oppilaan vahvuuksien ja osaamisen korostamiseen ohjaavia virkkeitä sisältävä opetussuunnitelmaluku on ylimpänä ja vähiten sisältävä alimpana. Opetussuunnitelmassa on lähes kaksinkertainen määrä oppilaan vahvuuksien ja osaamisen nostamiseen ohjaavia virkkeitä (40 kpl) suhteessa realistiseen ja ohjaavaan arviointiin ja palautteeseen ohjaaviin virkkeisiin (22 kpl). Virkkeitä, joissa tuodaan esille molemmat kategoriat rinnakkain, on opetussuunnitelmassa viisi kappaletta. Kategorian *Oppilaan vahvuudet ja osaaminen* virkkeet painottuvat opetussuunnitelman yleisiin osiin. Kategorian virkeistä 24 on yleisessä osassa ja 16 ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Yleisessä osassa opettajaa oppilaan vahvuuksien ja osaamisen huomioimiseen ohjaavia virkkeitä on suhteellisesti eniten luokkien 1-6 yleistä tavoitetta ja laaja-alaista osaamista käsittelevässä opetussuunnitelmaluvussa (6 kpl, 2%). Suhteellisesti toiseksi eniten kategorian virkkeitä on koko peruskoulun yleisiä ja laaja-alaisia tavoitteita käsittelevässä

luvussa Peruskoulun tehtävä ja yleiset tavoitteet (4 kpl, 2%). Oppilaan omien vahvuuksien löytämisen tukeminen tuodaan esiin heti perusopetuksen tehtävän alussa.

Se (perusopetus) ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. (POPS, 2014, 18, perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet)

Myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteita alustavassa kappaleessa korostetaan oppilaiden vahvuuksien tunnistamista (POPS, 2014, 20). Erityisesti laaja-alaisen tavoitteen L1 Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot yhteydessä painotetaan oppilaan ohjaamista tunnistamaan sekä vahvuutensa että kehityskohteensa (POPS, 2014, 155). Arviointia sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsittelevissä luvuissa kategorian virkkeitä on myös useita (molemmissa 6kpl). Arvioinnin ja palautteen tavoitteena on tuoda esiin oppilaan vahvuuksia, ja vaikka lukuvuositodistuksen arviointi tehdään suhteessa oppiaineen tavoitteisiin, on todistusta täydentävässä sanallisessa arviossa mahdollista tuoda esiin myös oppilaan vahvuuksia (POPS, 2014, 51-52). Kaikkien oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasojen asiakirjoihin tulee kirjata oppilaan vahvuudet (POPS, 2014, 63, 64, 66, 68). Oppilaan vahvuuksista ja osaamisesta annettavaa palautetta pidetään siis useissa yleisissä osissa tärkeänä.

Erityisesti arviointia käsittelevässä opetussuunnitelmaluvussa painotetaan vahvasti myös oppilaalle annettavan palautteen realistisuuden merkitystä. Aihetta käsitteleviä virkkeitä (8 kpl) on hieman enemmän kuin virkkeitä, jotka ohjaavat antamaan palautetta oppilaan vahvuuksista ja osaamisesta (6 kpl). Opettajan palautteen tulee paitsi antaa tietoa siitä, mitä oppilaat osaavat, myös auttaa oppilasta parantamaan suoritustaan.

Opettajan antaman, oppimisprosessia näkyväksi tekevän ja oppimista edistävän palautteen tulee auttaa oppilaita hahmottamaan ja ymmärtämään

- mitä he ovat jo oppineet
 - miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan.
- (POPS, 2014, 51, arviointi)

Oppiainekohtaisista opetussuunnitelmissa opettajaa ohjataan oppilaiden vahvuuksista ja osaamisesta annettavaan palautteeseen enimmilläänkin vain kolmessa virkkeessä. Kuvataiteen opetussuunnitelmassa virkkeiden osuus opetussuunnitelman tekstistä on suurin (2 %), mutta siinäkin virkkeitä on vain kaksi. Neljän oppiaineen opetussuunnitelmissa oppilaan vahvuudet ja osaaminen kategorian virkkeitä ei esiinny lainkaan (ks. tau-

lukko 12). Useiden oppiaineiden osalta oppilaan vahvuuksien ja osaamisen huomioimista tarkastellaan opetussuunnitelman kappaleessa, jossa käsitellään oppiaineen ohjausta, eriyttämistä ja tukea. Oppiaineiden opetussuunnitelmissa opettajaa ohjataan oppilaiden vahvuuksista ja osaamisesta annettavaan palautteeseen hyvin niukasti. Yleisessä osassa oppilaiden vahvuuksiin ja osaamiseen keskittymiseen ohjataan enemmän ja aihetta käsitellään opetussuunnitelman kohdissa, joissa virkkeet saavat merkittävän painoarvon.

Taulukko 13. Oppilaan vahvuudet ja osaaminen.

	Oppilaan vahvuudet ja osaaminen		Realistinen ja ohjaava palaute	
	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisten suhteellinen osuus	Kategorian virkkeiden lukumäärä	Kategorian esiintymisten suhteellinen osuus
13 Yleinen tavoite ja laaja-alainen osaaminen (lk. 1-6)	6	2,5 %	1	0,4 %
13.4.9 Kuvataide	2	2,4 %	0	0,0 %
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	4	2,0 %	0	0,0 %
6. Oppimisen arviointi	6	1,8 %	8	2,4 %
14.4.9 Yhteiskuntaoppi	1	1,7 %	0	0,0 %
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	6	1,6 %	0	0,0 %
13.4.12 Oppilaanohjaus	2	1,3 %	0	0,0 %
13.4.11 Liikunta	2	1,1 %	3	1,7 %
13.4.4 Matematiikka	2	1,1 %	2	1,1 %
13.4.5 Ympäristöoppi	3	1,0 %	2	0,7 %
13.4.10 Käsityö	1	0,7 %	1	0,7 %
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri	1	0,5 %	0	0,0 %
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen	1	0,4 %	1	0,4 %
13.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus	3	0,3 %	2	0,2 %
2. Perusopetus yleissivistyksen perustana	0	0,0 %	1	0,9 %
8. Oppilashuolto	0	0,0 %	0	0,0 %
13.4.6 Uskonto	0	0,0 %	0	0,0 %
13.4.7 Elämäkatsomustieto	0	0,0 %	0	0,0 %
13.4.8 Musiikki	0	0,0 %	1	1,3 %
14.4.8 Historia	0	0,0 %	0	0,0 %
Opetussuunnitelmassa yhteensä	40	0,8 %	22	0,5 %

6.4 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa kokoan tutkimuksen aiemmissa luvuissa esittämäni tulokset yhteen. Minäpystyvyyden teorian pohjalta muodostetut kategoriat toimivat tutkimuksen analyysin työvälineenä. Jokaisen kategorian virkkeet ilmentävät jotain minäpystyvyyden teorian osatekijää. Näitä osatekijöitä käsittelevien virkkeiden esiintymistä opetussuunnitelmassa on selvitetty empiirisessä osassa kategoria kerrallaan. Kaikkien kategorioiden esiintymisten lukumäärät ja prosentuaaliset osuudet koko opetussuunnitelmassa on esitetty luvun lopussa taulukossa 14. Taulukossa harmaalla pohjalla esitetyt kategoriat liittyvät siihen, miten opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajaa luomaan edellytyksiä hallinnan kokemuksiin ja valkoisella pohjalla esitetyt, millaiseen ohjaamiseen ja palautteen antoon opettajaa ohjataan opetussuunnitelmassa. Virkeitä, joissa opettajaa ohjataan oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen, on opetussuunnitelmassa yhteensä 813 ja ne muodostavat 16,7 % koko opetussuunnitelman tekstistä. Minäpystyvyyden teoria ja minäpystyvyyden tukemisen keinot nousevat opetussuunnitelmassa siis esiin suhteellisen tiheästi. Sekä onnistumisen kokemusten että ympäristön palautteen vaikutus oppilaan minäpystyvyyden kokemukseen on huomioitu. Itse minäpystyvyyden käsite ei kuitenkaan esiinny kuin elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa esiintyvien minäpystyvyyden teemaan liittyvien virkkeiden perusteella ei kuitenkaan ole mahdollista hahmottaa opetussuunnitelman läpäisevää minäpystyvyyden tukemiseen liittyvää yhtenäistä toimintamallia. Teemaan liittyvien virkeitä ei opetussuunnitelmassa yhdistetä johdonmukaiseen teoreettiseen näkemykseen, minkä vuoksi niiden käytännön merkitys voi jäädä esiintymistiheydestä huolimatta verrattain vähäiseksi.

Kategoriat *minäpystyvyys ja sen lähikäsitteet, onnistumisen kokemusten tärkeys ja sanallisen vakuuttelun vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen* ja niiden esiintymisen määrä ilmentävät kategorioista suorimmin minäpystyvyyden teoriaa ja sen osatekijöitä. Näiden kategorioiden esiintyminen opetussuunnitelmassa kertoo vahvimmin minäpystyvyyden teorian vaikutuksesta opetussuunnitelman sisältöön. Minäpystyvyys ja sen lähikäsitteet esiintyvät opetussuunnitelmassa 102 kertaa eli noin joka toisella sivulla. Minäpystyvyys ja sen lähikäsitteet esiintyvät lähes kaikissa opetussuunnitelmaluvuista. Käsitteiden suhteellisen tiheä käyttö antaa ymmärtää, että oppilaan minäpystyvyyttä ja sen tukemista pidetään opiskelun kannalta tärkeänä ja edelleen että oppilaan minäpystyvyyden tukeminen nähdään yhtenä koulun merkittävänä tehtävänä (ks. 6.1). Koulun tehtävänä on tuottaa oppilaalle onnistumisen kokemuksia, jotta hänen minäpystyvyytensä voi vahvis-

tua. Onnistumisen kokemusten tärkeys on nostettu esiin opetussuunnitelmassa 27 virkkeessä (ks. 6.2.1). Palautteen avulla opettaja voi saada oppilaan vakuuttumaan siitä, että hän omaa tehtävän edellyttämät kyvyt. Opettajan sanallisen vakuuttelun roolia oppilaan minäpystyvyyden kehityksessä ja opiskelussa tarkastellaan 37 virkkeessä (ks. 6.3.1). Onnistumisen kokemusten tärkeys tuodaan opetussuunnitelmassa esiin erityisesti koko koulun toimintaa ohjaavassa yleisessä osassa. Opettajan sanallisen vakuuttelun vaikutusta oppilaan minäpystyvyyteen ja koulunkäyntiin vuorostaan tarkastellaan lähinnä ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa eikä sitä juurikaan käsitellä yleisessä osassa. Kategorioiden esiintyminen ei ole niin systemaattista, että opetussuunnitelman voisi nähdä selkeästi ilmentävän minäpystyvyyden teoriaa. Opetussuunnitelmassa kuitenkin esitetään keinoja, joilla oppilaan minäpystyvyyden kehitystä voidaan tukea. Minäpystyvyyden tukemisen keinoja käsitteleviä virkkeitä esiintyy opetussuunnitelmassa tiheämmin kuin minäpystyvyyden teoriaa ilmentäviä onnistumisen kokemusten tärkeyttä ja opettajan sanallisen vakuuttelun vaikutusta käsitteleviä virkkeitä. Esitän seuraavaksi yhteenvedon muista kategorioista, joiden virkkeet ilmentävät minäpystyvyyden tukemisen keinoja.

Kaksi eniten opetussuunnitelmassa esiintyvistä minäpystyvyyden tukemisen keinoista liittyy opettajan palautteeseen. Opettajien ohjaaminen kannustavaan ja rohkaisevaan palautteeseen on minäpystyvyyden tukemisen keinoista selvästi runsaimmin opetussuunnitelmassa esiintyvä kategoria (259 kpl, 5 %), ainoastaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä oppilashuoltoa käsittelevissä opetussuunnitelmaluvuissa tämä kategoria ei esiinny lainkaan. Opetussuunnitelma ei anna konkreettisia ohjeita siitä, millaista kannustavan ja rohkaisevan palautteen tulee olla. Kannustuksen ja rohkaisun sanoin ilmaistut virkkeet kuitenkin lähtökohtaisesti ohjaavat palautteeseen, joka vahvistaa oppilaan minäpystyvyyden kokemusta ja saa oppilaan kehittämään osaamistaan (ks. 6.3.4). Toiseksi tiheimmin esiintyvä oppilaan minäpystyvyyden kokemusta tukevien keinojen kategoria on *oppilaan itsearvioinnin tukeminen* (109 kpl, 2 %). Itsearviointitaidon avulla oppilaan on mahdollista muodostaa itselleen kykyjään vastaavia minäpystyvyyssuskomuksia, joka edesauttaa onnistumisen kokemusten saamista.

Opettajaa onnistumisen kokemusten tarjoamiseen ohjaavista keinoista saa opetussuunnitelmassa eniten huomioita opettajan oppilaalle asettamat sopivat tavoitteet (84 kpl, 2 %). Vaikka tavoitteiden asettamisessa ohjataan myös yksilöllisyyteen, tyypillisesti aihetta käsittelevissä virkkeissä viitataan vain ikätasolle sopivien tavoitteiden ja sisältöjen valintaan. Matematiikassa ja äidinkieliessä kuitenkin painotetaan erikseen, että taitavammille

oppilaille on tärkeää asettaa riittävän haastavia tavoitteita. Oppilaiden kyky asettaa itselleen sopivia tavoitteita on selkeästi yhteydessä oppilaan kokemaan minäpystyvyyteen, mutta opetussuunnitelmassa ohjataan hyvin vähän opettajia ohjaamaan oppilaita itse asettamaan itselleen sopivia tavoitteita. Tavoitteiden asettamisen taitoa pidetään kuitenkin opetussuunnitelmassa tärkeänä laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa L1 ajattelu ja oppimaan oppiminen. Onnistumisen kokemusten tarjoamisen keinot näkyvät opetussuunnitelmassa hieman vähemmän kuin opettajan palautteen antoon liittyvät keinot. Minäpystyvyyden teorian sisältöä ja minäpystyvyyden tukemisen keinoja käsittelevien virkkeiden runsaudesta voidaan päätellä, että minäpystyvyyden teoria on vaikuttanut opetussuunnitelman sisältöön. Virkkeistä ei muodostu kuitenkaan yhtenäistä opetussuunnitelmaa läpäisevää kokonaisuutta, jonka perusteella voisi sanoa minäpystyvyyden teorian olevan opetussuunnitelman laadintaa ja näin opetusta ohjaava vahva taustateoria.

Taulukko 14. Tulosten yhteenveto.

	Kategorioiden virkkeiden lukumäärä opetussuunnitelmassa	Kategorian esiintymisen suhteellinen osuus opetussuunnitelmassa
6.3.4 Opettajan kannustus ja rohkaisu	259	5,3 %
6.3.2 Oppilaan itsearviointin tukeminen	109	2,3 %
6.2.4 Opettajan asettamat tavoitteet	84	1,7 %
6.3.3 Oppilaan edistymisestä annettava palaute	72	1,5 %
6.2.3 Epäonnistumisia ehkäisevä tuki	49	1,0 %
6.2.2 Mahdollisuudet kokea onnistumisia ja näyttää osaamistaan	50	1,0 %
6.3.5 Oppilaan vahvuudet ja osaaminen	40	0,8 %
6.3.1 Sanallisen vakuuttelun vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen	37	0,8 %
6.2.5 Oppilaan asettamat tavoitteet	36	0,7 %
6.2.4 Oppilaan ponnistelun tukeminen	28	0,6 %
6.2.1 Onnistumisen kokemusten tärkeys	27	0,6 %
6.3.5 Realistinen ja ohjaava palaute	22	0,5 %
Kategoriat yhteensä	813	16,7 %

7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen ensin tutkimuksen luotettavuutta, jonka jälkeen käyn läpi tutkimuksen päätulokset ja niiden käytännön merkityksen. Lopuksi esittelen mahdolliset jatkotutkimusaiheet, jotka täydentäisivät tehtyä tutkimusta.

Tutkimuksen teoriataustana käytettiin Banduran minäpystyvyyden teoriaa. Minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa yksilön motivaatioon, itsesäätelyyn ja suoriutumiseen koulutuksessa (ks. 2.4). Minäpystyvyys vaikuttaa yksilön suoriutumiseen jopa kykyjä enemmän, ja sillä on vaikutuksia yksilön hyvinvointiin ja valintoihin pitkälle aikuisuuteen ja uravalintaan asti (ks. esim. Banduran, 1997b, 68; Schunk ja Pajares, 2009, 38, 40). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli eritellä, analysoida ja tulkita vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöä minäpystyvyyden teorian näkökulmasta. Yksilön saamat hallinnan kokemukset ja ympäristöltä saatu palaute omista kyvyistään vaikuttavat yksilön kokemaan minäpystyvyyteen. Koululla ja opettajalla on tärkeä yhteiskunnallinen rooli hallinnan kokemusten tarjoajana ja minäpystyvyyden kokemusta vahvistavan ohjauksen ja palautteen antajana. Yksilön minäpystyvyyttä tukemalla voidaan auttaa yksilöitä hyödyntämään oma potentiaalinsa, millä on myönteinen vaikutus yhteiskunnallisen mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiseen.

Tutkimuskysymyksiin vastattiin Atlas.ti-ohjelman avulla opetussuunnitelman sisältöä virketasolla kvalifioimalla ja analysoimalla. Opetussuunnitelmasta poimittiin virkkeitä kategorioihin, jotka ilmensivät jotain minäpystyvyyden osatekijää tai minäpystyvyyden tukemisen keinoa. Atlas.ti-ohjelman käytöllä oli myönteinen vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen, koska se tarjosi mahdollisuuden aineiston systemaattiseen tutkimiseen. Edelleen ohjelman käytön etuna oli, että sitä käytettäessä virkkeitä ei tarvinnut erottaa alkuperäisestä kontekstistaan. (ks. Paulus & Lester, 2016; Rantala, 2007, 112.) Mahdollisuus virkkeiden käsittelyyn opetussuunnitelmatekstin kontekstissaan koko prosessin ajan vahvasti merkittävästi edellytyksiä virkkeiden merkityksen oikeaan tulkintaan sekä virkkeiden merkittävyyden arvioimiseen niiden tekstikokonaisuuteen sijoittumisen perusteella. Atlas.ti-ohjelmaan tallennettuun analyysiin on mahdollista palata vielä myöhemmin ja edelleen ohjelman avulla on mahdollista palata kategorioiden poimintoihin sekä niiden sijaintiin opetussuunnitelmassa. Tulosten raportoinnissa olen avannut lukijalle kategorian esiintymisen määrän ja sijoittumisen opetussuunnitelmassa taulukoimalla tulokset. Aineistoesimerkkien avulla olen pyrkinyt avaamaan kategorian sisältöä ja tekemiäni tulkintoja (ks. esim. Moilanen & Räihä, 2007, 64-65). Kategoriat voisi muodostaa

usealla tavalla, minkä vuoksi olen pyrkinyt avaamaan tekemäni valinnat, jotta lukija voi arvioida tekemieni valintojen uskottavuuden (ks. esim. Kiviniemi, 2007, 81-83).

Käytettyjen analyysitapojen vuoksi kategorioiden samanaikaisesta esiintymisestä kertyviin lukuihin sekä kaikkien kategorioiden esiintymisprosenttiin koko opetussuunnitelmassa on syytä suhtautua varauksella. Kuten olen aineiston analyysiä käsittelevässä luvussa 5.2 tuonut esiin, useamman kategorian samanaikainen ilmeneminen on analysoitu kategoria-kategoria pareina, jotka on sitten laskettu yhteen. Tämän vuoksi, jos samassa virkkeessä on käsitelty jopa kolmen eri kategorian sisältöä, se näkyy tässä luvussa kahtena. Tämä on kuitenkin ollut tietoinen valinta, sillä kategoria-kategoria-pareina analysoiminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella, mitkä nimenomaiset kategoriat esiintyvät yhdessä. Kaikkien kategorioiden virkkeiden yhteenlaskettu osuus koko opetussuunnitelmatekstistä ei ota huomioon kategorioiden esiintymistä samassa virkkeessä. Jos virke ilmentää useamman kategorian sisältöä, niin se on siis laskettu useampaan kertaan kategorioita sisältävään tekstimassaan. Tämä nostaa minäpystyvyyden teorian ja tukemisen keinojen prosentuaalista osuutta tekstimassasta hieman niiden todellista esiintymistä suuremmaksi. Tulkintakehykseni näkökulmasta useamman kategorian sisältöä ilmentävien lauseiden merkittävyys on suurempi kuin vain yhden kategorian sisältöä ilmentävien lauseiden. Tämän vuoksi katson, että tutkimukseni kannalta useamman kategorian sisältöä ilmentävien lauseiden ”kategoriavirkkeiden” esiintymisen prosenttiosuutta kohottava vaikutus on hyväksyttävä ja tarkoituksenmukainen.

Tämän tutkimuksen kaltainen laadullisen aineiston kvalifiointi ja sisällönanalyysi jää usein herkästi pintapuoliseksi. Analyysiin voidaan kuitenkin tuoda syvyyttä teorian ja aineiston havaintojen sekä yhteiskunnallisten ilmiöiden yhteyksiä tarkastelemalla. (ks. Salo, 2010) Tämän tutkimuksen kohdalla jo kategorioiden esiintymisten lukumäärää siinä on voidaan pitää kiinnostavana tuloksena, koska opetussuunnitelmaa ei ole aiemmin analysoitu minäpystyvyyden teorian näkökulmasta. Sisällönanalyysi pohjautuu kuitenkin vahvasti minäpystyvyyden teoriaan ja tutkimuksen merkitys kytkeytyy myös laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, kuten yksilöiden hyvinvointiin ja yhteiskunnallisen mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on yksi kansallisesti merkittävimmistä yhteiskunnan kehitystä ohjaavista asiakirjoista (ks. esim. Rokka, 2011, 21). Sen kirjaukset ovat kaikkia opettajia velvoittavia (Vitikka & Rissanen, 2019, 224-226). Minäpystyvyyden osatekijöitä ja tukemisen keinoja käsittelevät virkkeet kattavat 16,7 % opetus-

suunnitelmatekstistä. Tulososiossa, luku 6, olen tarkastellut täsmällisemmin minäpystyvyyden teorian osatekijöiden ja tukemisen keinojen esiintymistä opetussuunnitelmassa. Minäpystyvyyden teorian osia, jotka näkyvät kaikki jollain tavoin opetussuunnitelmassa, ovat vaikutukset oppilaan motivaatioon, itsesäätelyyn ja suorituksiin sekä sitä rakentavat osatekijät, hallinnan kokemukset ja ympäristön palaute. Opetussuunnitelman oppimiskäsitystä käsittelevässä luvussa tuodaan esiin minäpystyvyyden vaikutus oppilaan oppimisprosessiin, motivaatioon ja tavoitteenasetteluun sen lähikäsitteiden avulla. Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että oppilaan omaksumat arvot, asenteet ja tahto toimia vaikuttavat siihen, miten oppilas käyttää tietojaan ja taitojaan (ks. esim. POPS, 2014, 17, 20.). Minäpystyvyyden teoria tarkastelee vastaavia vaikutussuhteita minäpystyvyyden näkökulmasta. Minäpystyvyys ilmenee oppilaan motivaationa eli tahtona toimia sekä tehtävää koskevinä odotuksina, halukkuutena lähestyä tehtäviä ja ponnistella niiden eteen (esim. Schunkin ja Pajareen, 2009, 35). Nämä piirteet ilmentävät oppilaan asennetta. Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) todetaan toistuvasti onnistumisen kokemusten sekä ympäristön palautteen vaikutus muun muassa oppilaan minäkuvan, pystyvyyden kokemuksen, itsetunnon ja itseluottamuksen kehitykseen kuten myös niiden merkitys oppilaan motivaatioon, tavoitteen asetteluun ja uskoon omiin mahdollisuuksiinsa.

Opetussuunnitelmassa esiintyvistä minäpystyvyyden teoriaa ja sen tukemista koskevista virkkeistä ei kuitenkaan muodostu yhtenäistä opetussuunnitelmaa läpäisevää kokonaisuutta, jonka perusteella voisi sanoa, että minäpystyvyyden teoria olisi olennaisesti ohjannut opetussuunnitelman laadintaa ja näin muodostaisi opettajien työtä ohjaavan viitekehyksen. Tätä tulkintaa tukee myös se, ettei minäpystyvyyden käsite esiinny opetussuunnitelmassa kuin elämäntiedon kohdalla. On kuitenkin perusteita olettaa, että minäpystyvyyden teoria on vaikuttanut opetussuunnitelman sisältöön, sillä sen osatekijät ja tukemisen keinot näkyvät suhteellisen tiheästi opetussuunnitelmassa. Vaikka oletus ei pitäisikään paikkaansa, ohjaa opetussuunnitelma joka tapauksessa opettajaa jonkin verran oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen.

Koska opetussuunnitelmassa tarkasteltuja minäpystyvyyttä tukevia keinoja ei liitetä minäpystyvyyden teoriaan, niistä ei muodostu opettajalle yhtenäistä oppilaan minäpystyvyyttä tukevaa toimintamallia. Keinoja käsittelevien virkkeiden merkitys voi jäädä melko runsaastakin esiintymistiheydestä huolimatta verrattain vähäiseksi, jos opettajan keinojen käyttöä ei selkeästi ohjaa oppilaan minäpystyvyyden tukemisen tavoite. Kuten Salminen ja Annevirta (2014) totesivat vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista tekemässään tutkimuksessa selkeästi opettajaa ja opetusta ohjaavien virkkeiden määrä on hyvin vähäinen. Vaikka Vitikan ja Rissasen (2019, 224-230) mukaan

vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ohjaavat aiempaa voimakkaammin myös opettajan pedagogisia ratkaisuja, minäpystyvyyden tukemisen keinoja käsittelevät virkkeet jäävät hyvin yleiselle tasolle. Esimerkiksi tavoitteenasettelussa kolmasosa virkkeistä toteaa vain ikätasolle sopivan tavoitteenasettelun merkityksen. Tutkimusasetelmassani ajatuksena oli myös kerätä tehtävänäikaista palautetta käsitteleviä virkkeitä, mutta opetussuunnitelmassa viitattiin lähinnä koko oppimisprosessin aikaiseen arviointiin ja palautteeseen. Tämän lisäksi ensilukemalta poimitut aiheeseen liittyvät virkkeet kuuluivat myös johonkin toiseen kategoriaan eivätkä ne tuoneet analyysiin juurikaan lisäarvoa.

Näkemykseni mukaan minäpystyvyyden teorian tuntemus saattaisi tarjota opettajalle hyödyllisiä käsitteellisiä välineitä, jotka tukevat ja parantavat opettajan kykyä kiinnittää huomiota onnistumisten ja ympäristön palautteen vaikutukseen yksilön toimintaan ja suoriutumiseen. Minäpystyvyyden lähikäsitteet esiintyvät opetussuunnitelmassa suhteellisen tiheästi ja opetuksen yhtenä tavoitteena on vaikuttaa näiden avulla käsitteellistettyyn oppilaiden käsitykseen itsestään (POPS, 2014,). Schunkin ja Pajareen (2009, 39, 40; 2005, 89) mukaan kirjallisuudessa on toistuvasti esitetty, että minäpystyvyyssuhteet olisivat yksi minäkäsitystä rakentavista tekijöistä. Edellä luvussa 2.3 argumentoin, että minäpystyvyys voisi olla kaikkia sen lähikäsitteitä kokoava näkökulma. Minäpystyvyyden käsite on tarkkarajaisesti määritelty tehtävä- tai tilannekohtaiseksi uskokekseksi omista kyvyistä selvittää ja toimia tehtävän tarvitsemalla tavalla. Minäpystyvyys on myöskin empiirisesti mitattavissa. (ks. esim. Schunk & Pajares, 2009, 39-41.) Minäpystyvyyden käsitteen käyttö ja opettajan minäpystyvyyden teorian tuntemus saattaisi lisätä kykyä tukea oppilaan minäkäsityksen, minäkuvan, itsetunnon, itseluottamuksen, itsetuntemuksen, itsearvostuksen ja pätevyyden kokemuksen kehitystä. Edellä luetellut lähikäsitteet ovat nähdäkseni liian laajoja ja epämääräisiä ohjaamaan päivittäistä työtä. Minäpystyvyyden osatekijöiden ja tukemisen keinoja koulutuksessa vahvistamalla voidaan tukea suomalaisen koulutuksen kokonaisvaltaisen kasvun, hyvinvoinnin ja sivistyksen merkitystä vahvasti korostavan bildung-tradition aseman jatkuvuutta koulutuksessa.

Oppilaiden minäpystyvyyttä tukemalla voidaan vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja koulussa suoriutumiseen sekä saada oppilaat suoriutumaan kykyjensä mukaisesti. Kuten Kauppinen argumentoi yksilön riittävän kyvykkyyden ja pystyvyyden tunteet ovat tärkeässä osassa yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumisessa (Kauppinen, 2020, 4-7, 10-13). Kouluterveyskyselyn tuloksista tehdyn raportin mukaan erityisesti niiden nuorten kohdalla, joille kasautuu psyykkistä hyvinvointia laskevia tekijöitä, tarvittai-

siin keinoja terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen ja vahvistamiseen, joista minäpystyvyyden kokemusten kasvattaminen voisi nähdäkseni olla yksi (ks. Appel-qvist-Schmidlechner, Tamminen & Solin, 2019). Opetussuunnitelman perusteissa ei tuoda esiin varsinaisesti minäpystyvyyden teoriaa, mutta sen elementtejä kuitenkin löytyy opetussuunnitelmassa. Yksi itseäni kiinnostava jatkotutkimuksen aihe saattaisi olla opettajien tietämys minäpystyvyyden teorian osatekijöistä ja heidän tietoisesti tai tiedostamattaan käyttämänsä minäpystyvyyttä tukevat keinot.

Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Tamminen, N., & Solin, P. (2019). Nuorten kokema positiivinen mielenterveys perhetaustan mukaan. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL), tutkimuksesta tiiviisti 19/2019*. Luettu 10.4.2020. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138190/URN_ISBN_978-952-343-331-1.pdf?sequence=1.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Kummi 11. Jyväskylä: NMI.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K., Salmela-Aro & J., Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 105-126). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Autio, T. (2019). Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin: Opetussuunnitelmateoreettinen ja-historiallinen katsaus. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 28-62). Tampere: Yliopistopaino.
- Autti-Rämö, I., Maaniemi, K., Raitasalo, R., Martikainen, J. & Sourander, A. (2008). *Mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöiden vuoksi lasten hoitotukia saaneet vuosina 2000-2007*. Suomen Lääkärilehti. Nro 45/2008.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997b). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suomentanut A. Toppi. (s. 13–82). Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52 (s. 1–26).
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?*. Educational Psychology Review, Vol. 15, No. 1 (s. 1-40).

- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat - Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 159-183). Juva: WS Bookwell Oy. PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I., Holappa, A. S., & Jääskeläinen, L. (2013). *Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 44 (2013): 2.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen UNISEF; Nuorisotutkimusseura ry.
- Helkama, K. (2015). *Suomalaiset arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää?*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Helsingin kaupunki. Helsingin kaupungin OPS verkkosivu. <https://ops.edu.hel.fi/>. Luettu 31.3.2020.
- Ikonen, R., & Helakorpi, S. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskysely 2019*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL), tilastoraportti 33/2019. Julkaistu 17.9.2019. Luettu 10.4.2020. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Kauppinen, A. (2020). *Mistä puhumme, kun puhumme eriarvoisuudesta?*. Luettu 11.3.2020. Kalevi Sorsa säätiön julkaisu: <https://sorsafoundation.fi/category/julkaisut/>.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltoila & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70-85) Juva: WS Bookwell Oy. PS-kustannus.
- Koski, L. (2004). *Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 35 (2004): 1.
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Martela, F., Mäkitalo, I., Virkkunen, V. (2017). *Itsemääräämisteoria ja psykologiset tarpeet työssä*. Teoksessa K., Salmela-Aro & J., Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, P., Räihä, P., (2007). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 46-67). Juva: WS Bookwell Oy. PS-kustannus.
- Nurmi, K. (2002). *Systemaattinen tekstianalyysi*. Luettu 11.11.2019. Haettu verkosta: <https://metodix.fi/2014/05/19/nurmi-systemaattinen-tekstianalyysi/>
- Opetushallitus (2020a). Opetushallitus yhdenmukaistaa arviointia peruskouluissa – tavoitteena oppilaiden yhdenvertaisuuden vahvistaminen. *Opetushallituksen tiedote 10.2.2020*. Luettu 10.5.2020. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/opetushallitus-yhdenmukaistaa-arviointia-peruskouluissa-tavoitteena-oppilaiden>
- Opetushallitus (2020b). Perusopetuksen arvioinnin uudistaminen. *Opetushallituksen verkkosivut*. Luettu 10.5.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-arvioinnin-uudistaminen>
- Paulus, T. M., & Lester, J. N. (2016). ATLAS. ti for conversation and discourse analysis studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 405-428.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pajares, F. 2006. Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. Teoksessa F. Pajares & T. C. Urdan. 2006. *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 339–367). Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pehkonen, E. & Pietilä, A. 2002. Uskomukset oppimisen ja opettamisen piilovaikuttajina. Esimerkkinä matematiikanopetus. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen. *Oppiminen ja opettajuus* (s. 39–62). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71. Turku: Painosalama.

- Rantala, I. (2007). Laadullisen aineistonanalyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltoila & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutki-muksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 106-125). Juva: WS Book-well Oy. PS-kustannus.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetus-suunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 9-36). Tampere: Vastapaino
- Saari, A. (2019). Selkeät tavoitteet, hallittu opetus Opetussuunnitelma-ajattelun tavoite-diskurssien historiaa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökul-mia* (s. 247-270). Tampere: Yliopistopaino.
- Saari, A. & Harni, E. (2019). Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elä-mää myötäilevä opetussuunnitelma. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuk-sen näkökulmia* (s. 99-119). Tampere: Yliopistopaino.
- Saari, A., Salmela, S., & Vilkkilä, J. (2017a). Bildung-ja curriculum-perinteet suomalai-nessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kou-luun ja opettajankoulutukseen* (s. 61-82). Tampere: Yliopistopaino.
- Saari, A., Tervasmäki, T., & Värri, V. M. (2017b). Opetussuunnitelma valtiollisen yhte-näisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) *Ope-tussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opetta-jankoulutukseen* (s. 83-108). Tampere: Yliopistopaino.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (2017). *Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatiopsykolo-gian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela, S. (2019). Klassisesta sivistyksestä ihmisyyden, kasvatuksen ja hyvän elä-män perustana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 65-97). Tampere: Yliopistopaino.

- Salminen, J., & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus - mitä, kenelle ja miksi?. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (2014), 333-346.
- Salo, U. M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen Sanna & Högbäck Riitta (toim.) 2015. *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166-190). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja.
- Schunk D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation* (s. 85–104). New York: Guilford Press.
- Schunk D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. Teoksessa K. A. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 35-53). New York: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tuominen, H., Pulkka, A.-T., Tapola, A., Niemivirta, M. (2017). Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K., Salmela-Aro & J., Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 80-99). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta 422/2012.
- Vitikka, E., Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 221-245). Tampere: Yliopistopaino.
- Williams, T., & Williams, K. (2009). *Self-Efficacy and Performance in Mathematics: Reciprocal Determinism in 33 Nations*. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453-466 doi:10.1037/a0017271.
- Wiss, K., Halme, N., Hietanen-Peltola, M., & Ståhl, T. (2017). *Perusopetuksen opiskelu- ja oppimisen tilannekuva 2017 - Yhdenvertaisuus haasteena sekä yksilökohtaisessa että yhteisöllisessä työssä*. Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL), tutkimuksesta tiivistä 23/2017. Luettu 10.4.2020. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135219/URN_ISBN_978-952-302-907-1.pdf?sequence=1